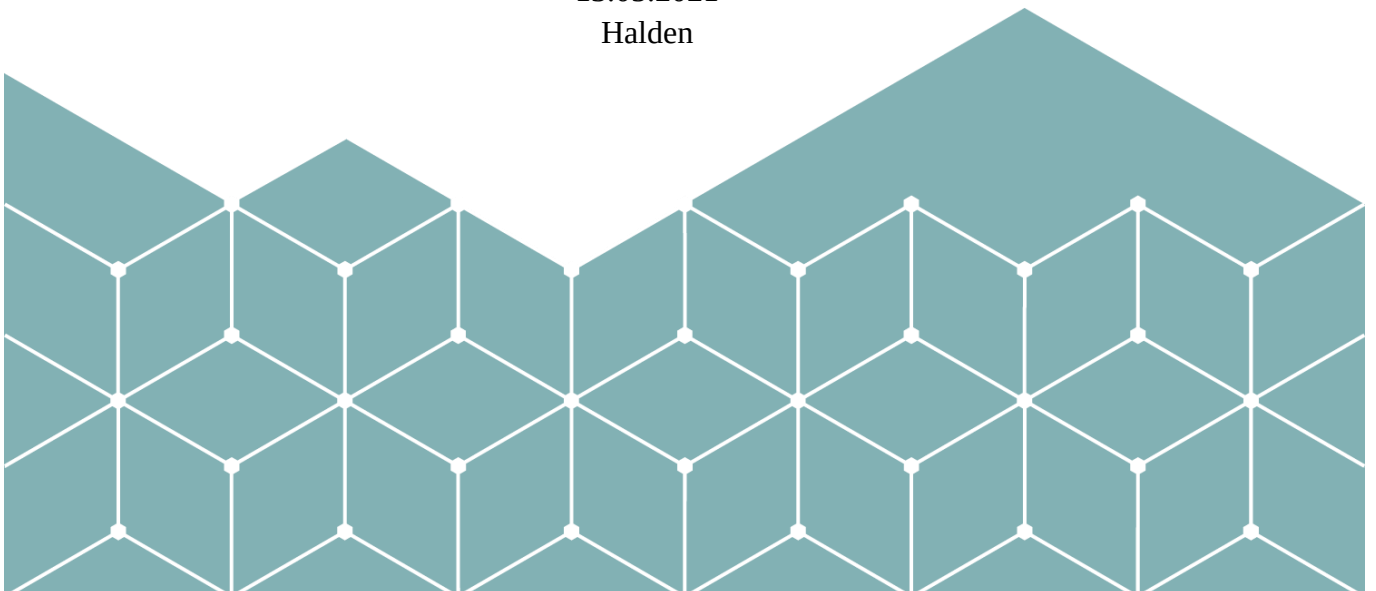


Nabospråksundervisningen i norskfaget – Fordypning og fornyelse?

**Lærer- og elevperspektiver på
nabospråksundervisningen i videregående skole**

Jens Nielsen

Avdeling for lærerutdanning
Høgskolen i Østfold
13.05.2021
Halden



Nabospråksundervisningen i norskfaget – Fordypning og fornyelse?

Lærer- og elevperspektiver på
nabospråksundervisningen i videregående skole

Jens Nielsen

Masteroppgave

Avdeling for lærerutdanning

Høgskolen i Østfold

Halden, Norge

Mai 2021

Forord

Det er merkelige tider. Den verdensomspennende koronapandemien gjør at vi alle må holde oss hjemme og vente på bedre tider. Derfor er jeg takknemlig for å kunne bruke denne innetiden på å fordype meg i noe jeg brenner for, i påvente av å kunne reise igjen.

Jeg vil først og fremst takke Marcus Axelsson for god veiledning under skrivingen av denne masteroppgaven. Både gjennom undervisning, korrekturlesing og gode råd har han bidratt til at arbeidet med å skrive denne oppgaven har gått overraskende greit.

Takk til familien min som alltid er støttende og optimistisk innstilt til alt jeg holder på med. Jeg vil også takke Martin Shantz Heide for akademiske innspill og vennskapelige samtaler i forbindelse med denne oppgaven.

Mange takk til alle de norsklærerne som har tatt seg tid til å svare på spørreundersøkelsen i et år hvor arbeidsmengden til tider har vært overveldende. Takk til mine kolleger og til mine tre informanter Sven, Dina og Nora for å ha gitt meg innsikt i deres syn på norskfaget.

Fredrikstad 13.05.2021

Jens Nielsen

Innhold

Forside.....	i
Forord.....	iii
Innholdsliste.....	iv
Oversikt over tabeller og figurer.....	vi
1. Innledning.....	1
1.1 Problemstilling.....	2
1.2 Bakgrunn.....	3
2. Norden og nabospråkene	5
2.1 Sentrale begreper	6
2.2 Språk i Norden	7
2.3 Samarbeid i Norden	10
2.4 Tidligere forskning	12
2.4.1 Aas' og Østlies studier	16
2.5 Språkundervisning i Norden	18
2.6 Nabospråksundervisning.....	20
3. Norske læreplaner og kompetansemål	22
3.1 Nordiske kompetansemål i læreplanen for norsk	23
3.2 Eksamen.....	25
4. Metode.....	27
4.1 Spørreundersøkelsen.....	28
4.2 Intervjuene	30
4.2.1 Intervjuspørsmålene.....	31
4.2.2 Transkribering og analyse.....	33
4.2.3 Etske spørsmål og personvern	34
4.3 Validitet og reliabilitet.....	34
5. Resultater.....	36
5.1. Resultatene fra spørreundersøkelsen	36
5.1.1 Kartlegging av respondentenes bakgrunn.....	36
5.1.2 Timebruk og påvirkning av pandemien 2020	42

5.1.3 Egenopplevelse av nabospråk.....	45
5.1.4 Materiell til undervisningen	49
5.1.5 Respondentenes vurdering av språk og språkkunnskaper	51
5.2 Intervjuer.....	55
5.2.1 Informantenes forhold til Sverige og Danmark	56
5.2.2 Spørsmål om kommunikasjon	58
5.2.3 Spørsmål om nabospråksundervisning	61
5.2.4 Spørsmål om holdninger til nabospråk.....	66
5.2.5 Oppsummering.....	69
6. Oppsummering og refleksjoner	70
6.1 Hvilken betydning har norskfaget for unges nabospråksforståelse?	73
6.2 Avsluttende refleksjoner	75
Litteratur.....	78
Sammendrag.....	84
Abstract	85
Oppgavens relevans for norskfaget	86
Vedlegg	87

Oversikt over tabeller og figurer

Tabell 3. 1 Kompetansemål med nordisk- eller nabospråksrelatert innhold.

Figur 5.1. Regioninndeling av informantenes arbeidssted.

Figur 5.2. Respondentenes kjønn.

Figur 5.3. Respondentenes alder.

Figur 5.4. Respondentenes utdanningsinstitusjon.

Figur 5.5. Respondentenes vurdering av egen nabospråksopplæring.

Figur 5.6. Respondentenes yrkesaktivitet.

Figur 5.7. Respondentenes undervisningsnivå.

Figur 5.8. Respondentenes timebruk på nabospråksrelatert undervisning.

Figur 5.8.1. Sammenlikning av timer brukt på nabospråksundervisning.

Figur 5.9. Respondentenes holdning til omfang i ny læreplan.

Figur 5.10. Koronapandemiens konsekvenser for undervisningen.

Figur 5.11. Respondentenes kursdeltagelse.

Figur 5.12. Respondentenes lesevaner.

Figur 5.13. Respondentenes forhold til nabospråksundervisning.

Figur 5.15. Respondentenes vurdering av læremidler.

Figur 5.16. Respondentenes egenvurdering av språklige evner.

Figur 5.17. Respondentenes samtalestrategier.

Figur 5.18. Sammenlikning av respondentenes vekting av språk I.

Figur 5.19. Sammenlikning av respondentenes vekting av språk II.

1. Innledning

Jeg tror vår forståelse for svensk og dansk kommer fra at vi er naboland, men jeg tror ikke skolen har noen påvirkning på hvordan vi forstår de språkene.

Dina (18), videregåendelev.

Sitatet over er hentet fra et intervju jeg gjorde med elever ved en videregående skole vinteren 2021. Det er valgt ut fordi det representerer et elevperspektiv på fagfeltet som denne masteroppgaven dreier seg om: nabospråksundervisning. I sitatet ligger en oppfordring til norskfaget, men også en beskjed om at nabospråksforståelsen ikke står og faller på faget. Budskapet er noe jeg tror alle som er opptatt av norskundervisning og det nordiske språkfellesskapet kan ta til seg. De siste 20–25 årene er det satset i ulike monn på å styrke og sikre nabospråksforståelsen blant nordboere, og norskfagets læreplaner er intet unntak. Undervisning om nabospråkskunnskap hører hjemme i norskfaget. Det har det gjort siden slutten av 1800-tallet, som et resultat av den naboskapsorienterte bevegelsen skandinavismen (Wiggen, 1998, s. 137). Siden den gang har det nordiske samarbeidet formalisert seg som sivile foreninger, offentlige organer og råd som arbeider for et nordisk fellesskap og for at de skandinaviske språkene skal brukes som *lingua franca* i Norden.

Det nordiske språkfellesskapet er en arv som utfordres av globale og gjerne engelskspråklige krefter. Her hjemme har motkrefter forsøkt å styrke språkfellesskapet ved å være pådrivere for økt samarbeid i Norden, og siden den fellesnordiske Helsingforsavtalen ble inngått i 1962 har de hatt innvirkning på læreplaner. I Norge var det først i læreplanen fra 1974, Mønsterplanen 74, at det ble oppført konkrete mål om å lese og lære om svensk og dansk. Påfølgende læreplaner har også inkludert nabospråk og Norden som læringsmål. Noen av disse læreplanene har vært forskningsobjekt for blant andre Inger Aas (2000), Mette Kristin Østlie (2009) og Anniken Hotvedt Sundby (2013). Deres forskningsbidrag til feltet har i stor grad dreid seg om læreplaner, lærernes holdninger, undervisning og språkforståelse. Studien i denne oppgaven går i deres fotspor, men legger til et elevperspektiv, som i liten grad har vært undersøkt tidligere. Spesielt Aas' (2000) og Østlies (2009) masteroppgaver ligger til grunns for den ene av oppgavens to undersøkelser, en spørreundersøkelse blant norsklærere. Alle studiene er gjort med omtrent 10 års mellomrom der jeg bidrar med en status 2021. I tillegg har jeg intervjuet tre avgangselever for 2021 som har sin 13-årige skolegang med Kunnskapsløftet 2006 – en plan Østlie har kalt en læreplan som styrker det nordiske

perspektivet (2009, s. 196). Hvorvidt dette perspektivet er like sterkt i den nye læreplanen Kunnskapsløftet 2020 er også diskutert i denne masteroppgaven.

1.1 Problemstilling

I min masteroppgave prøver jeg å finne svar på hvilken rolle norskfaget i skolen spiller i utviklingen av unges nabospråksforståelse. Utgangspunktet for oppgaven er min interesse for hvordan kompetansemålene i nabospråk blir tematisert i norskundervisningen og hvilken betydning disse har for unges forståelse av dansk og svensk. Denne nysgjerrigheten oppsto 2017 da jeg tok yrkesvalget å bli norsklærer og den er blitt større av de erfaringene jeg har fått fra arbeid med læreplaner, undervisning og elever. Å bli en god norsklærer er krevende fordi faget møtes med store forventninger fra mange hold og man må i stor grad selv stake ut sin egen vei. De konkrete forventningene til undervisningens innhold, i kombinasjon med stor grad av lærerautonomi, har ført meg inn på ett av norskfagets mindre kjente spor, nabospråksundervisningen. Hvordan norsklærere forholder seg til temaet har jeg mistenkt vært vidt forskjellig og for mange en *salderingspost* som får gå på bekostning av annet i læreplanen for norsk. Både læreplaner og deres innhold er på ny blitt aktuelt med innføringen av læreplanreformen Kunnskapsløftet 2020 (også kalt Fagfornyelsen) der mange kompetansemål i læreplanen i norsk er endret eller tatt bort (Bakken, 2019, s. 29). Ved å se nærmere på tidligere og ny læreplans nabospråksrelaterte kompetansemål, gjennomføring av en spørreundersøkelse blant 106 norsklærere og intervju med tre videregående elever vil jeg svare på følgende forskningsspørsmål:

Hvilken betydning har norskfaget i videregående skole for unges nabospråksforståelse?

Forventninger til hva fagene skal inneholde er angitt som kompetansemål i Kunnskapsløftet 2006 og i reformen Kunnskapsløftet 2020. Innholdet er synonymt med hva elevene skal lære og danner grunnlaget for den fagspesifikke undervisningen i hele det ordinære 13-årige løpet. Kompetansemål i nabospråk er formulert som egne punkter i læreplanene for barneskolen, ungdomsskolen og den videregående skolen. Å undersøke hvordan nabospråksundervisningen foregår i hele skoleløpet ville overskredet denne oppgavens begrensede omfang, derfor fokuserer jeg på den videregående skolen. Elevene som avslutter skoleløpet på normert tid i

2021 har 13 år med norskundervisning i henhold til læreplanen Kunnskapsløftet 2006, og jeg har valgt å intervju tre av dem med de nabospråksrelaterte kompetansemålene som bakteppe.

En annen årsak til hvorfor jeg valgte å undersøke unges forhold til nabospråk er at det med jevne mellomrom er tema i nordisk- og språkforskningsskretser. Ofte beklages det at unge ikke ser Pippi Langstrømpe på svensk, eller at en økende andel unge nordmenn bruker engelsk i møte med sine naboer.¹ Nordmenns forhold til svensk og dansk har vært forsket på siden 1950-tallet, som i manges øyne startet med språkviteren Einar Haugens (1953) spørreundersøkelse om nabospråksforståelse (se 2.4). Det seneste tilskudd i denne rekken er rapporten *Har Norden et språkfellesskap?* utgitt av Nordisk ministerråd (2021b) som har undersøkt unge nordboeres språkvaner i møte med hverandre. I mellomtiden har mange andre undersøkelser konkludert med at nabospråksforståelsen minker og/eller at engelsk er i ferd med å overta som en internordisk kommunikasjonsform. Jeg har gått inn i arbeidet med denne oppgaven med det syn at det nordiske språkfellesskapet er viktig å hegne om, både fordi de nordiske landene er såpass sammenvevet og fordi jeg mener at innflytelse fra våre nabospråk vil styrke norsk. Samtidig håper jeg å i større grad kunne gjengi hva de unge selv synes sammenliknet med de mer lærerorienterte undersøkelsene til Aas (2000) og Østlie (2009). Denne oppgaven er mitt bidrag for å øke kunnskapen om norskfagets rolle i nabospråksforståelsen. Intensjonen bak mine intervjuer har i hovedsak vært å få elevene til å reflektere over konkrete minner de har fra svenske og danske innslag i norsktimene gjennom 13 år. Bruk av engelsk er ikke hovedområde for denne oppgaven, men det skal nevnes at det har vært naturlig å spørre både undersøkelsenes norsklærere og elever om å tenke over deres forhold til engelsk.

1.2 Bakgrunn

Spørreundersøkelsen blant norsklærere er ment for å belyse forskningsspørsmålet fra lærernes side. En slik tilnærming til studieområdet har gjort det enklere å innhente informasjon som kan gi et godt svar på spørsmålet om skolens rolle i nabospråksforståelsen hos unge. I tillegg er det interessant for meg som norsklærer på videregående nivå å kunne fordype meg i eget fagfelt. Norskfaget er stort i omfang og er en sentral del av elevenes grunnskoleopplæring og følger elevene fra første trinn opp til videregående skole. Hvilket utbytte de får av nabospråksundervisningen i dette løpet er det forsket lite på. Derimot er det gjort en del

¹ Se NRK.no (28. mars, 2019). –Vi kan jo ikke begynne å snakke engelsk med hverandre!
<https://www.nrk.no/kultur/en-av-tre-unge-nordmenn-snakker-engelsk-med-dansker-1.14492721>

forskning på hvordan lærerne underviser og forholder seg til nabospråkstemaet. To hovedfags-/masteroppgaver som har inspirert denne oppgaven er de tidligere nevnte Aas' hovedfagsavhandling *Grannespråksundervisning – Har vi det da?* fra 2000 og Østlies masteroppgave *Det nordiske perspektivet er styrket i norskfaget i videregående skole. Illusjon eller realitet?* fra 2009. Disse studiene er nyttige bidrag til forskning på nabospråksundervisning i skolen og har vært et springbrett for denne masteroppgaven. Både Aas og Østlie gjorde sin forskning i tidsrom da nye læreplaner ble implementert. Læreplanene fra Reform 1997 innført på tredje året i videregående skole (Vg3) i 1999 og for Kunnskapsløftet 2006 ble Vg3 sin læreplan implementert i 2009. I skrivende stund innføres også nye læreplaner. Fornyelsen av Kunnskapsløftet 2006 til reformen 2020 skal være ferdig implementert på videregående skole 2022 og innføres trinnvis for videregående opplæring 2020 (Vg1), 2021 (Vg2) og 2022 (Vg3).

I denne oppgaven tar jeg i bruk to metoder for innhenting av data: 1) En kvantitativ spørreundersøkelse blant norsklærere i hele Norge, og 2) kvalitative intervjuer med tre Vg3-elever i Fredrikstad og Halden. Jeg går nærmere gjennom metode i kapittel 4, men nevner det også her for å presentere hvilke rammer som avgrenser oppgaven. Førstnevnte studie bygger i stor grad på Aas' og Østlies metoder og spørsmålene i undersøkelsen er hentet fra deres oppgaver. De er valgt fordi de fleste spørsmålene fremdeles, med noen modifikasjoner, er relevante for mitt forskningsspørsmål. Å bruke samme spørsmål muliggjør også sammenlikningsarbeid og svarene kan bidra til å belyse læreraspektet ved norskfagets rolle i nabospråksopplæringen. Østlie har gitt meg tillatelse til å bruke disse spørsmålene.

Deler av denne oppgaven kan altså regnes som en longitudinell studie. Jeg har lånt metode og spørsmål for å øke forskningsdataenes reliabilitet og sammenlikningsverdi. Det har vært en hensikt gjennom hele forskningsarbeidet å kunne sammenlikne resultater med ovennevnte undersøkelser for å se tendenser i utviklingen i norskfagets håndtering av nabospråksundervisningen. Lærere er ansvarlige for det faglige utbyttet elevene får på skolen, og de valg læreren gjør i undervisningen vil kunne gjenspeiles i opplevelsene elevene har. Nabospråksundervisningen elevene får vil derfor i mange tilfeller være avhengig av holdninger og kunnskaper som norsklæreren har, og at det på denne måten vil være mulig å koble funnene i min oppgaves to studier med hverandre. Jeg vil ellers referere til relevant teori for å underbygge påstander, kontekstualisere funn og reflektere underveis. Overordnet har jeg som hensikt å vise til teori, tidligere undersøkelser og Aas' og Østlies oppgaver for å sette min oppgave inn i et større nabospråksfagfelt.

Det som mangler i Aas', Østlie og Sundbys oppgaver er elevenes perspektiv, altså denne oppgavens andre datagrunnlag. De elevene som i 2021 uteksamineres fra Vg3 har gått hele sitt skoleløp i Kunnskapsløftet 2006. Av den grunn har det vært interessant å finne ut av om de opplever at de har hatt noen nytte av norskfagets nabospråksundervisning når det gjelder nabospråksforståelse. Dette ble gjort ved intervju vinteren 2021 med tre elever ved to videregående skoler i Fredrikstad og Halden. Intervjuene behandles i studie to i kapittel 5 av denne oppgaven, og intervjuguide med spørsmål er lagt ved i vedlegg 2. Spørreundersøkelsen behandles i studie én i kapittel 5 og svarene er gjengitt i tabeller i vedlegg 1.

2. Norden og nabospråkene

Norsk er et språk i Norden som tilhører de skandinaviske språkene. I Skandinavia har vi på overflaten å gjøre med tre språk, men faglig sett utgjør området et komplekst samspill mellom språkvarieteter, standardiseringer og andre språk. Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for noen sentrale begreper fra lingvistikk og nordistikk med den hensikt å tydeliggjøre forholdet mellom norsk, svensk og dansk. To nyttige begreper som brukes for å betegne nabospråkskommunikasjon er både *interskandinavisk* og *internordisk*, hvorav sistnevnte er den form jeg oftest bruker i denne oppgaven. Selv om jeg er mest interessert i kommunikasjonen mellom skandinaver, og i den forstand kan bruke interskandinavisk, er internordisk mer presist fordi det tydeliggjør intensjonen om at de skandinaviske språkene også fungerer som fellesspråk for hele Norden.

Det er også flere politiske forhold å ta i betraktning som jeg vil omtale nærmere. Dette inkluderer en gjennomgang av særnordiske påvirkningskrefter som Nordisk råd, Nordisk ministerråd og Foreningen Norden. For å tydeliggjøre min oppgaves faglige tilhørighet til nabospråksfeltet går jeg også gjennom tidligere forskning på nabospråksforståelse og nærliggende temaer. Jeg kaster et blikk utenfor Norges grenser for å se hvilken plass de skandinaviske språkene har i andre nordiske land og til slutt tar jeg for meg nabospråksundervisningen og hva som inngår i det begrepet.

2.1 Sentrale begreper

Å skrive en masteroppgave krever at problemstillingen tydeliggjøres innenfor relevante fagområders teoretiske rammeverk. En masteroppgave skal være teoretisk-faglig rettet mot profesjonen, og i dette tilfellet gjelder dette norsklæreryrket og de tilknyttede fagområdene (jf. Aa & Neteland, 2020a, s. 14). For fagområdet nabospråk er det nyttig å se til sosiolingvistikken fordi den undersøker forholdet mellom språk og samfunn (Bugge, 2020, s. 218). Hvordan vi som samfunn forholder oss til språk er sentralt i denne masteroppgaven. Sosiolingvistisk sett er holdninger til språk bestemt av kognisjon, affeksjon og adferd, som alle spiller inn på hvordan vi vurderer vårt eget og andres språk (Garrett, 2010, s. 23). Disse oppfatningene blir også internerte av oss selv og vårt morsmål og vår dialekt er identitetsmarkører som signalerer hvem vi er. Hva lærerne og elevene jeg har spurt tenker, føler og opplever om/av nabospråk vil reflekteres i de svarene som er samlet inn.

Menneskers oppfatninger av, og holdninger til, eget og andres språk varierer. Ofte er holdningene preget av ytre påvirkning som politiske eller historiske forhold. Et eksempel kan hentes fra Øivind Mauruds undersøkelse *Nabospråksforståelse* fra 1972. Der svarer nordmenn at de liker svensk bedre enn sitt eget morsmål, som de eneste i Skandinavia (Wiggen, 1998, s. 129). En annen nabo som har påvirket norsk lenge er dansk, hvis historiske betydning kan ses blant annet i utbredelsen av bokmål og som sosiolingvistiske variabler i oslomålet. Leksikalske og morfologiske trekk som samsvarer med dansk har tradisjonelt sett vært oppfattet som mer prestisjefylte enn språktrekk som samsvarer med norske dialekter (Theil, 2005, s. 493). Striden om hvorvidt gatenavn på Oslos vestkant skulle ende med -gata eller -gaten er et eksempel på at slike holdninger går i arv.² Svensk og dansk har riktig nok ikke samme status i Norge i dag som under unionsperiodene, men hensikten med eksemplene er å vise at holdninger er kulturelt betinget og nedarvet. Sosiolingvistiske forhold er med på å forklare hvorfor skandinaviske språk undervises i Norden, og de kan forklare holdningsendringer over tid hos elever og lærere.

Som tidligere nevnt har lærere i Norge har stor autonomi og undervisningsfrihet.³ Dette innebærer at det er enkeltlæreren som velger hva vedkommende vil undervise og i hvilket omfang. Alder, geografi og personlige preferanser er variabler som spiller inn på lærerens holdninger og påvirker i hvilken grad eksempelvis nabospråk prioriteres. Et funn

² Se Haram, I. V. (2010, 06. november). Frogner får ikke fjernet a-ene. *NRK Oslo og Viken*. <https://www.nrk.no/osloogviken/frogner-far-ikke-fjerne-a-ene-1.7324260>

³ Se Skaalvik & Skaalvik. (2014, 26. april). <https://utdanningsforskning.no/artikler/skolen-som-arbeidsplass/>

Aas gjorde i sin undersøkelse fra 2000, var at eldre lærere oftere underviser i nabospråk enn yngre. Hun forklarer dette med at styrkingen av nordisk samarbeid tok fart etter andre verdenskrig og at de eldre lærernes holdning til svensk og dansk fremdeles kunne være påvirket av dette (Aas, 2000, s. 37). Selv om man som lærer har stor autonomi, må man undervise et konkret innhold i læreplanen, det man siden Kunnskapsløftet 2006 kaller *kompetansemål*. Det står imidlertid læreren fritt til å velge hvilke kompetansemål som vektlegges mest. For en norsklærer vil både egne valg og læreplanen være styrende for omfanget av nabospråksundervisning elevene får. Derfor mener jeg at det er relevant med en gjennomgang av nabospråk og Norden-tematikk i norsk skoles læreplaner og reformer (se kapittel 3), men først et nærmere blikk på det språklige landskapet i Norden.

2.2 Språk i Norden

Norden huser omtrent 27 millioner mennesker og er et mer sammensatt område enn man kanskje tror. Området består av de såkalte fem pluss tre-statene Danmark, Finland, Island, Norge og Sverige, pluss Grønland, Færøyene og Åland. De tre pluss-statene er de selvstyrte områdene Færøyene og Grønland under Danmark, og Åland under Finland (Knutsen, 2017, s. 9). Innad i de åtte fins det minst 14 ulike språk med historisk feste i områdene: norsk, svensk, dansk, færøysk, islandsk, samiske språk, finsk, grønlandsk, meänkieli, kvensk, romani, jiddisch, tysk, tegnspråk og elvdalsk (Hårstad, 2015, s. 24).⁴ I tillegg kommer minoritetsspråk som følge av nyere tids innvandring, noe man antar utgjør over 200 ikke-nordiske språk (Nordisk ministerråd, 2006, s. 61). Det kan være lett å overse at mange som tilhører de såkalte sekundære språksamfunnene allerede bruker de skandinaviske språkene som et lingua franca og dermed bidrar til at vi kan snakke om et nordisk språkfellesskap. I denne sammenhengen er det imidlertid nødvendig å fokusere på de *komplett samfunnsbærende* språkene i Skandinavia, nemlig norsk, svensk og dansk som relevante for oppgavens del. At et språk er komplett samfunnsbærende betyr at det fyller alle administrative og sosiale funksjoner i et samfunn (Hårstad, 2015, s. 24). Finsk, islandsk, færøysk, grønlandsk og de samiske språkene er også samfunnsbærende, men de tre sistnevnte har varierende grad av offisiell status og bruk i statlige styringsorganer.

Av de store språkene i Norden fins tre språkfamilier. Norsk, svensk, dansk, færøysk og islandsk tilhører den nord-germanske grenen av det indoeuropeiske språktreet. Finsk og de

⁴ Se Rehnström, B. (2021, 06.01.). Europarådet säger ja till älvdalskan: «Det är ett språk och behöver skydd». Dt. se. <https://www.dt.se/artikel/europaradet-sager-ja-till-alvdalskan-det-ar-ett-sprak-och-behoover-skydd>

samiske språkene tilhører den finsk-ugriske grenen av det uralske treet med slektninger i Ungarn og østover i Russland, mens grønlandsk er et eskimoisk-aleutisk språk tilhørende Nord-Amerika (Vikør, 2001, s. 64–74). Som nevnt brukes de skandinaviske språkene av innbyggere i alle Nordens områder. I de selvstyrte områdene Grønland og Færøyene bruker og lærer innbyggerne dansk, det samme gjelder svensk på Åland og i Finland. I tillegg kan man inkludere Estland hvis språk er i slekt, og delvis gjensidig forståelig, med finsk. Landet er i nyere tid gradvis blitt innlemmet i det offisielle nordiske samarbeidet av Nordisk ministerråd sammen med de andre baltiske statene (Arter, 2016, s. 352). Denne utvidelsen innebærer at det nå også er stater som deltar i det nordiske samarbeidet hvor skandinavisk tradisjonelt sett har vært arbeidsspråk, men som internt ikke har et forhold til de skandinaviske språkene.

Historisk sett var urnordisk et fellesspråk i Skandinavia som rundt år 700 delte seg i to hovedretninger, øst og vest (Vikør, 2001, s. 33). Dette skillet deler norsk, islandsk og færøysk i vest, og svensk og dansk i øst utfra endringer av språklige trekk. I nyere tid er en vanlig inndeling blitt øynordisk med islandsk og færøysk, og skandinavisk der skandinavisk findeles inn med dansk i sør og norsk og svensk i nord (Torp, 2004, s. 59). En slik inndeling tar bedre hensyn til hvilke språk som er gjensidig forståelige og det at dansk skiller seg fonologisk sett fra norsk og svensk. Dansk tale er rik på vokaler og har særtrekk som støt, noe som gjør språkets lydsystem annerledes fra naboene i nord, men som på sin side har toner som ett fonologisk særtrekk (Torp, 2004, s. 57). Disse forskjellene pekes på som de største utfordringene for nabospråksforståelsen og årsaken til at mange dansker ikke hører forskjell på svensk og norsk (Wiggen, 1998, s. 129). At dansk talemål skiller seg markant ut i Norden når det gjelder forståelighet er senest bekreftet i den tidligere nevnte spørreundersøkelsen fra 2021, der dansk utmerker seg som minst forståelig av de tre skandinaviske språkene blant unge nordboere (Nordisk ministerråd, 2021b, s. 13). Nå er det likevel slik at Skandinavia utgjør et dialektkontinuum med stor språklig variasjon, og at det i grensetrakter kan være større gjensidig forståelse av historiske grunner sammenliknet med andre hjørner av landet (Hårstad, 2015, s. 46).

Hva er så et språk? I lingvistikken er det mer presist å bruke *varietet* som benevnelse på en form av et språk. Norsk, svensk og dansk er språkvitenskapelig sett standardiserte dialekter av skandinavisk, men siden de har offisiell status er de sånn sett definert som språk (Vikør, 2001, s. 29). En beskrivelse av språk er så en dialekt med offisiell status. Lingvisten Rolf Theil definerer et språk ut fra tre egenskaper: 1) en gruppe som bruker denne talemålsvarietet forstår hverandre. I Norge betyr det alle dialekter som regnes som norsk. 2)

Den språklige varieteten er ikke innbyrdes forståelig med andre varieteter av samme språk. 3) Varieteten fungerer som et offisielt standardspråk for gruppa. Norsk har egenskap 1 siden vi innad i Norge forstår hverandres varieteter, og fordi noen former av norsk har offisiell status oppfylles egenskap 3 (Theil, 2005, s. 475). Norsk er derimot innbyrdes forståelig med svensk og dansk og har derfor ikke egenskap 2. Et språk som islandsk derimot oppfyller alle tre fordi språket ikke kan regnes som gjensidig forståelig med andre språk utenfor Island. Poenget med denne definisjonen er å vise at svensk, dansk og norsk ikke oppfyller ovennevnte krav for å kunne defineres som språk. Dette henger sammen med at områdene de skandinaviske språkene dekker består av et belte av gjensidig forståelse blant innbyggerne, fra Slesvig i syd til Finnmark i nord.

Det at innbyggerne i Norge, Sverige og Danmark kan snakke med naboen sin på sitt eget morsmål uten særlige vansker, kalles det fastlandsnordiske dialektkontinuumet (Torp, 2004, s. 35). Dette sammenhengende beltet av talemålsvarietet er grunnpælen i det nordiske språkfellesskapet, men ble i nasjonsbyggingens tid påvirket av nasjonalstatens fremvekst og dens behov for et standardisert språk. Et standardspråk er en muntlig eller skriftlig varietet av et språk som har høyere status enn andre varieteter, i kraft av sine omfattende bruksområder (Theil, 2005, s. 480). Spesielt merkbar har standardiseringen vært i Sverige og Danmark, der skole og media har vært pådrivere for en talenorm i retning Stockholm og København (Vikør, 2001, s. 185). I Norge har det siden siste del av 1800-tallet vært større allmenn aksept for ulike talemålsvarieteter, ofte forklart med vedtakene fra 1878 som sikret at opplæring skulle skje på norsk og *jamstillingsvedtaket* fra 1885 da Norges egne skriftspråk ble likestilte (Vikør, 2001, s. 211).⁵ Veivalget om språklig standardisering i Skandinavia kan forklare hvorfor nabospråksforståelsen varierer blant innbyggerne i de tre landene.

En ulempe med å ha en sentralisert språknormering er at det historisk sett har gått på bekostning av andre varieteter av språket. Når overregionale maktstrukturer som en stat vedtar én varietet som standard, vil det innebære autoritet som gir prestisje og status som *språk* og devaluering av andre varieteter som *dialekt* (Garrett, 2010, s. 7). En feilslutning blant mange språkbrukere har lenge vært å vurdere andre måter å snakke på som avvik fra en korrekt standard, der konsekvensen ofte har vært at språkbrukerne tilpasser talemålet sitt til standarden. Hva som blir nasjonale språkstandarder, har som regel sammenheng med makt. Et nevneverdig eksempel er Norges to skriftspråk bokmål og nynorsk, som har sine respektive opphav i borgerskapets dansk og bondesamfunnenes norske dialekter. Nabospråkene våre kan

⁵ Se Allkunne.no (2020, 07.08.). «Undervisningen i Almueskolen bør saavidt muligt meddeles paa Børnenes eget Talemaal.»: <https://www.allkunne.no/framside/sprak/eit-sprak-blir-til/arstal/eit-sprak-blir-til-1878/22/465/>

derimot havne litt mellom barken og veden i den sammenheng. De skandinaviske språkene er ikke innbyrdes fremmedspråk, ei heller har de status som dialekter. Det vil si at de sosiolingvistisk sett utgjør tre ulike språk, men språktypologisk tre varieteter av ett språk. Dette gjør at den gjensidige språkforståelsen preges av holdninger til språkene som både egne standarder og som avvik fra hverandres former.

Variasjonen mellom de skandinaviske språkene ble av Einar Haugen kalt *kodestøy* (Vikør, 2005, s. 121). Å trenge gjennom denne støyen er nøkkelen til nabospråksforståelse og er avhengig av språklig elastisitet, eller tilbøyelighet for andre talemåter. En reseptiv elastisitet er evnen til å være mottakelig for avvik fra sin vante standard (Hårstad, 2015, s. 34). Tidligere nevnte jeg at Sverige og Danmark har hatt sterkere språknormering enn Norge, noe som indirekte har ført til mindre aksept for kodestøy. Dette gis som forklaring på hvorfor svensker og dansker generelt sett har vanskelig for å forstå hverandre, mens nordmenn har sammenliknet lettere for å forstå dem (Nordisk ministerråd, 2021b, s.13). En tilleggsfaktor er at norsk deler mye av ordforrådet med dansk og uttalen med svensk (Torp, 2004, s. 70). En annen er at Norges to skriftspråk har gjort nordmenn mer mottakelige for avvik fra språknormeringer (Vikør, 2001, s. 127). Det er altså ikke bare rent språkstrukturelle forskjeller som avgjør hvorvidt nabospråskommunikasjonen er vellykket, men også erfaringer og holdninger til sitt eget og andre språk rundt seg.

2.3 Samarbeid i Norden

Det moderne nordiske samarbeidet har sitt opphav i skandinavismen, som blomstret opp på slutten av 1800-tallet. I 1919 ble Foreningen Norden stiftet som en partipolitisk og religiøst uavhengig organisasjon for å fremme samarbeid mellom de nordiske landene (Hansen, 2020, s. 18). I 1952 tok det offisielle samarbeid fart ved opprettelsen av Nordisk råd, bestående av parlamentsmedlemmer fra de nordiske landene, og den 23. mars 1962 ble Helsingforsavtalen avtalefestet av landenes regjeringer som en «Nordens grunnlov» (Hårstad, 2015, s. 16). Ved revidering av avtalen i 1971, ble Nordisk ministerråd opprettet som organ for landenes sittende regjeringer. I 1987 vedtok de offisielle samarbeidsorganene en fellesnordisk språkkonvensjon som skulle sørge for at nordiske borgere skal kunne bruke morsmålet i møte med offentlige instanser i hvert av de nordiske landene (jf. Nordisk ministerråd, 1987).

En videreføring av språkkonvensjonen og videre arbeid for bruk av skandinavisk i Norden, kom med godkjenningen av den nordiske språkdeklarasjonen 2006. Deklarasjonen ble undertegnet av landenes utdanningsministre og har som første sak å styrke

nabospråksforståelse og fremme de samfunnsbærende språkene (Nordisk ministerråd, 2006, s. 63). Språkdeklarasjonen er ikke juridisk bindende, men står som et fellesnordisk utgangspunkt for Nordisk ministerråds språkpolitiske satsning. I 2020 ble deklarasjonen lagt til grunn for §8 i den norske språkloven, som lovfester at «[a]lle har rett til å bruke svensk eller dansk i kontakt med offentlige organ. Offentlige organ kan svare på norsk.» (Prop. 108 L (2019–2020), s. 117). Dette betyr at det fra offentlig hold stilles forventninger til nabospråksforståelse i hele Skandinavia.

Det nordiske språkarbeidet har også inkludert en rekke språkråd. Nordisk språksekretariat ble opprettet i 1978 og avløst av Nordisk språkråd i 1997. Oppgavene deres har blant annet vært rådgivning, forskning og generelt arbeid med nordisk språkrøkt (Vikør, 2001, s. 182). I dag er rådet oppløst og det språklige arbeidet er underlagt Nordisk ministerråd for utdanning og forskning, og Nordisk ministerråd for kultur, som overser målrettede satsninger som Nordkurs, Nordspråk og Nordiske språkpiloter.⁶ Ministerrådets handlingsplan for 2021–2024 sier at nabospråksforståelsen skal styrkes ved tettere samarbeid med sivilsamfunnet og ved å prioritere støtte via programmer som Nordplus til språk- og kulturprosjekter rettet mot barn og unge (Nordisk ministerråd, 2020, s. 23).

Foreningen Norden er også en relevant aktør i det nordiske samarbeidet. Interesseorganisasjonen driver blant annet Nordeniskolen.org som er en ressurside for lærere og elever med den hensikt å skape større bevissthet om Norden og nabospråkene. I 2018 hadde nettsiden 15 000 registrerte lærere (Hansen, 2020, s. 167). Foreningen Norden står også bak Nordens språkpris, som siden 2010 er tildelt enkeltpersoner eller organisasjoner som arbeider for å styrke nabospråksforståelsen. Nordisk litteraturuke er også en satsning som drives av samlingsorganisasjonen Foreningene Nordens Forbund med støtte fra Nordisk ministerråd. Kampsaker for Foreningen Norden er å motarbeide dubbing av skandinaviske barneprogrammer, samt å drive påvirkningsarbeid rettet mot NRK og læreplanreformen Kunnskapsløftet 2020.⁷

Samarbeidet i Norden har aldri gått knirkefritt. Det er flere politiske forhold som påvirker det nordiske samarbeidet utenfra og de to viktigste har vært EU og NATO. Da Sverige og Finland fulgte Danmark og gikk inn i EU på 1990-tallet, ble en del av det offentlige samarbeidet flyttet ut av Nordisk råd og Nordisk ministerråd, noe som minket

⁶ Se Nordisk ministerråd (u.å.). Det nordiske språksamarbeidet: <https://www.norden.org/no/information/det-nordiske-spraksamarbeidet>

⁷ Se Foreningen Norden. (Hentet 30. april, 2021). De nye læreplanene: Nabospråk er med: <https://www.norden.no/artikler/de-nye-laereplanene-nabosprak-inne-norden-ute>

betydningen av det nordiske samarbeidet (Hansen, 2020, s. 144). Sverige og Finland er ikke medlemmer av NATO, mens Norge, Danmark og Island er med i alliansen. Dette har begrenset et fellesnordisk forsvar som samarbeidsområde. En tredje faktor er utvidelsen av det nordiske samarbeidet til de baltiske statene etter Sovjetunionens oppløsning i 1991. Et nordisk samarbeid mellom de nordiske EU-landene for å innlemme Estland, Latvia og Litauen inn i den nordiske sfæren (og EU) ble påbegynt på 2000-tallet av Nordisk ministerråd (Arter, 2016, s. 352). Bruken av skandinavisk som arbeidsspråk har sannsynligvis ikke økt som følge av utvidelsen. Det samme gjelder ungdomsavdelingen til Nordisk råd, Ungdommens Nordiske Råd, som har innført engelsk som offisielt arbeidsspråk ved siden av de skandinaviske.⁸

2.4 Tidligere forskning

Forskning på nabospråksforståelsen i Norden har lenge stått sentralt i nordensamarbeidet. Det er fra 1950-tallet gjort undersøkelser og kartlegginger av hvordan interskandinavisk fungerer og praktiseres blant nordboere. Emner som gjerne blir undersøkt er talemålsvariasjon, reseptiv forståelse, holdninger, bruk av engelsk, språkforståelsen hos unge og nabospråksundervisning. Det fins både mindre undersøkelser utført av studenter og større prosjekter bestilt av offisielle aktører som regnes som bidrag til feltet. Siden min masteroppgave er ytterligere ett bidrag, er en gjennomgang av de mest betydningsfulle bidragene på sin plass for å sette oppgaven inn i en større kontekst.

- Den tidligere nevnte Einar Haugen gjennomførte i 1952 en spørreundersøkelse om nabospråksforståelse blant nordmenn, svensker og dansker. Resultatene viste at nordmenn har høyest grad av nabospråksforståelse, mens svensker og dansker har mer vanskelig med å forstå hverandre (Vikør, 2001, s. 122). To viktige begreper Haugen bidro med er *kodestøy* og *semikommunikasjon* som beskrivende for hvordan skandinaver snakker seg imellom på eget morsmål.

⁸ Se Ungdommens Nordiske Råd. (u.å.). Om oss: <https://unginorden.org/om-os>

- Evert Ullstad gjennomførte i 1965 undersøkelsen *Grannspråksundervisningen i de nordiska länderna. Kartläggning av nuläget* og stilte nordiske morsmålslærere spørsmål om nabospråksundervisningen. Hans konklusjon er at «[n]uläget beträffande grannspråksundervisning och grannlandsorientering är långt ifrån tillfredsställande och detta på alla stadier.» (Nordisk prosjekt, 1975, s. 6, sitert av Aas, 2000, s. 20). Denne tidlige undersøkelsen viser at nabospråkstemaet lenge har vært lite prioritert i skolen.
- Øyvind Mauruds undersøkelse fra 1972, *Nabospråksforståelse i Skandinavia*, er blant de mest omfattende forskningsprosjektene på feltet. 504 mannlige rekrutter i Norge, Sverige og Danmark ble intervjuet om holdninger til og forståelse av nabospråkene. Hovedfunnene var at nordmenn forstår nabospråkene mest i både tale og skrift, og at leseforståelsen var markant sterkere enn lytteforståelsen blant alle deltakerne (Maurud, 1975, s. 557).
- Inge Bø ved Rogalands distriktshøgskole gjennomførte i 1978 undersøkelsen *Ungdom og naboland. En undersøkelse av skolens og fjernsynets betydning for nabospråksforståelsen* der 1666 elever i Norge, Sverige og Danmark deltok. I undersøkelsen vektlegges elevperspektivet på utvikling av nabospråksforståelse. Hovedfunnet i undersøkelsen var at elevene mente at media (radio og TV) og personlig kontakt har størst betydning for utvikling av nabospråksforståelse. De mente også at skolen har liten betydning når det gjelder å utvikle denne forståelsen (Bø, 1978, s. 115, sitert av Aas, 2000, s. 22).
- På vegne av Nordisk språksekretariat gjennomførte Johannes Dalsgaard i 1987 en holdningsundersøkelse blant videregående lærere i Sverige. Lærerne sa der at de var fornøyde med egen språkforståelse og utdanning, men at elevenes innstilling til nabospråksundervisningen er negativ samt at mangel på tid og materiell var problematisk (Dalsgaard, 1988, s. 84). Flere av spørsmålene i denne undersøkelsen inspirerte Inger Aas da hun laget sin spørreundersøkelse (Aas, 2000, s. 29).

- Ulla Börestam Uhlmanns undersøkelse *Skandinaver i samtale* fra 1994 analyserte svensker, dansker og nordmenn i kommunikasjonssituasjoner. Undersøkelsen viste at alle deltakerne i undersøkelsen var tilpasningsdyktige og tok i bruk ulike akkomodasjonsstrategier for å gjøre seg forstått, og de norske deltakerne tilpasset seg mest (Börestam Uhlmann, 1994, s. 197–198). Det var også et funn at svensker og dansker ikke tilpasser talemålet innenlands når de snakker med landsmenn, men at nordmenn gjør det, muligens på grunn av mangfoldet av talemålsvarieteter i Norge.
- I 2005 kom Lars-Olof Delsing og Katarina Lundin Åkesson med den omfattende forskningsrapporten *Håller språket ihop Norden?* om nabospråksforståelsen blant unge i hele Norden. 1850 informanter mellom 16 og 25 svarte på spørsmål om forståelsen av skandinaviske språk og engelsk. Undersøkelsene bekreftet tidligere funn i det at nordmenn hadde bedre nabospråksforståelse enn svensker og dansker, men at også færøyske ungdommer hadde godt språkkø (Delsing & Lundin Åkesson, 2005, s. 136). Også i denne undersøkelsen ble det bekreftet at nordboere hadde lettere for å lese nabospråkene enn å høre dem, med unntak av nordmenn, som syntes begge deler er like enkelt. Bare 50 % av informantene oppga at de hadde fått nabospråksundervisning på skolen og så lite som 25 % når det gjaldt informantene fra Stockholm (Delsing & Lundin Åkesson, 2005, s. 105). Det ble også påpekt at internordisk taper terreng til fordel for engelsk blant unge nordboere som de var sterkere i enn andre skandinaviske språk (Delsing & Lundin Åkesson, 2005, s. 145).
- Lis Madsen ga i 2005 ut *Udredning angående sprogforståelsen i Norden og den nationale opfølgning* der hun undersøkte det nordiske perspektivet i læreplanene til de nordiske landene. Konklusjonen var at det nordiske ikke har stor nok plass i de nasjonalspråklige læreplanene og at det kun var i form av «uforpliktende formuleringer» (Madsen, 2005, s. 6, sitert i Østlie, 2009, s. 40). Dette ble sett i lys av språkkonvensjonen fra 1987 og utredningen kom ut før den fellesnordiske språkdeklarasjonen 2006 og Kunnskapsløftet 2006.

- Tore Kristiansen undersøkte i årene 1998 til 2000 og 2005 til 2007 norske lærere som deltok på forelesninger i dansk ved Schæffergården utenfor København. 292 lærere svarte på spørsmål om forholdet til nabospråk og engelsk. Hovedfunnene var at et flertall hadde opplevd å ikke bli forstått av svensker og dansker, og at de tok i bruk akkomodasjonsstrategier for å tilpasse eget talemål (Kristiansen, 2008, s. 49–51). Flest lærere mente også at engelsk var viktigere enn svensk og dansk for unge å lære seg (Kristiansen, 2008, s. 53).
- På oppdrag fra Språkrådet undersøkte Synovate 1594 norsklæreres holdninger til norskfaget og blant annet nabospråksundervisning i undersøkelsen *Norsklæreres holdning til eget fag* (2011). På spørsmål om lærerne syntes at de hadde kompetanse i nabospråk svarte 65 % «i noen grad» eller dårligere (Johannesen & Pran, 2011, s. 26). Omtrent 90 % av respondentene var enige i at nabospråk er viktig å kunne, men 70 % var enige i at nabospråksundervisningen velges bort hvis andre deler av norskfaget ikke var gjennomgått (Johannesen & Pran 2011, s. 27). Undersøkelsen bekreftet påstanden om nabospråksundervisningen som en salderingspost på læreplanen.
- I 2013 kom Anniken Hotvedt Sundby med masteroppgaven *Det nordiske enhetsbygget – bestå eller falle?* som undersøkte læreplanenes betydning for nabospråkfeltet. En gjennomgang av nordiske læreplaner viste at 1970-tallets læreplaner hadde mer nordisk/nabospråklig innhold sammenliknet med senere planer, men at den norske planen Kunnskapsløftet 2006 og den svenske læreplanen Gy2011 styrket det nordiske perspektivet sammenliknet med planene fra 1990-tallet (Sundby, 2013, s. 100). Sundby poengterte også eksamens betydning for undervisningen og en gjennomgang viste få nabospråksrelaterte eksamensoppgaver de siste 100 år, noe som har en *backwash-effect* på hva læreren prioriterer av undervisning (Sundby, 2013, s. 111).

- Eva Theilgaard Brink gjorde i 2016 en studie der hun intervjuet 31 unge fra hele Norden som er bosatt i et annet skandinavisk land i undersøkelsen *Man skal bare kaste sig ud i det*. Hensikten var å finne ut av hvordan internordisk språkbruk foregår og hvordan man tilegner seg nabospråkskompetanse. Hovedfunnene viste at nordmenn og færøyinger har best umiddelbare forståelse for målspråket når de reiser til et annet skandinavisk land, mens andre nasjonaliteter tilegner seg en funksjonell forståelse innen 2–5 måneder (Brink, 2016, s. 127). Skandinaver bruker 2–3 måneder på å opparbeide forståelse og finner, grønlendere og islendinger bruker rundt fem. Et annet funn er at engelsk generelt brukes som en siste utvei, men at konteksten avgjør om dette blir gjort. Profesjonelle eller formelle situasjoner er mer sannsynlige bruksområder for engelsk enn sosiale og uformelle situasjoner (Brink, 2016, s. 129).
- I 2021 ga Nordisk ministerråd ut rapporten *Har Norden et språkfelleskap?* som bygger på en undersøkelse av 2000 unge nordboere mellom 16 og 25 år og deres holdninger til skandinavisk og engelsk. Undersøkelsen er blant de større som er gjennomført og viste at nabospråksforståelsen blant unge nordboere var blitt ytterligere dårligere sammenliknet med tidligere, samtidig som at engelskferdighetene var blitt bedre (Nordisk ministerråd, 2021b, s. 9). Et interessant funn var at kun 3 % av respondentene mente at språk er en viktig satsningssak for det nordiske samarbeidet, men to av tre mener at nabospråksforståelse er viktig for samarbeidet (Nordisk ministerråd, 2021b, s. 17–18). I alt viser undersøkelsen store forskjeller innad i Norden når det gjelder skandinavisk som lingua franca og særlig var det ungdom utenfor Skandinavia, færøyinger og finlandssvensker unntatt, som brukte engelsk i møte med andre nordboere.

2.4.1 Aas' og Østlies studier

Min masteroppgave føyer seg som nevnt inn i rekken undersøkelser av nabospråksforståelse. De forgjengere som er viktigst i min sammenheng er Inger Aas' hovedfagsavhandling *Grannespråksundervisning – Har vi det da?* fra 2000 og Mette Østlies masteroppgave *Det nordiske perspektivet er styrket i norskfaget i videregående skole. Illusjon eller realitet?* Spørsmålene som Aas formulerte til sin undersøkelse gjennomført i 1999 ble videreført av Østlie og nå av meg. I den forstand er deler av min masteroppgave en longitudinell studie som gjør det mulig å sammenlikne hvordan nabospråksundervisningen behandles av norsklærere

med jevne mellomrom. Aas' spørsmål er inspirerte av Nordisk prosjekt (1975) og Johannes Dalsgaards undersøkelse fra 1988, noe som viser en kontinuitet i forskningen på nabospråksfeltet. Både Aas og Østlies undersøkelser ble til da nye læreplaner ble innført og de vektla også hvordan disses kompetansemål i Norden og nabospråk endrer seg.

Inger Aas gjennomførte en nokså omfattende undersøkelse av nabospråksundervisning i Skandinavia rundt tusenårsskiftet. Datagrunnlaget til Aas er i hovedsak en spørreundersøkelse blant 421 morsmållærere på ungdomstrinnet i Norge, Sverige og Danmark. I hovedtrekk er hennes viktigste funn at omfanget på nabospråksundervisningen er relativt liten og at aktiviteten ikke har endret seg de siste 20 år, men at lærerne mener at emnet har passelig plass i morsmålsfaget (Aas, 2000, s. 163). Hennes undersøkelse tyder også på at norske lærere er mer aktive i nabospråksundervisning enn sine naboer, men at det jevnt over undervises i denne tematikken 1–2 ganger i året i alle tre land (Aas, 2000, s. 63). Det er også regionale variabler som avgjør hvilke språk som vektlegges hvor, spesielt i grenseområder i hele Skandinavia (Aas, 2000, s. 56). Aas' undersøkelse inkluderer også noen intervjuer med skandinaviske lærere om emnet, men som ikke vektlegges i særlig stor grad utenom som et frittstående kapittel til slutt (2000, s. 165). I det henseendet er det likhetstrekk mellom min og hennes oppgave, selv om spørsmålene i min spørreundersøkelse er i høy grad de samme som Østlies spørsmål. Intervjuene i denne oppgaven er med elever og gis større oppmerksomhet sammenliknet med Aas.

Studien jeg lener meg mest på er Mette Østlies masteroppgave fra 2009 når det gjelder spørreundersøkelsen. Østlie stiller flere forskningsspørsmål som er relevante for nabospråksundervisningen i norskfaget og hun henter sine data fra en spørreundersøkelse av 116 norsklærere på videregående nivå. Noen av Østlies viktigste funn er at aktivitetsnivået blant lærere som underviser i Norden/nabospråk er lavere enn anbefalt, men at læreplanen Kunnskapsløftet 2006 legger til rette for mer undervisning om Norden og i nabospråksundervisning (Østlie, 2009, s. 196). De fleste i hennes undersøkelse underviser 3–6 timer i Norden/nabospråk hvert år og en fjerdedel kun 0–2 timer. Konklusjonen er at det nordiske perspektivet i norskfaget er *de jure* styrket etter Kunnskapsløftet 2006, men *de facto* er det ingen foreløpig endring på daværende tidspunkt (2009) sammenliknet med tidligere. Østlies grunnlag for å hevde at perspektivet er styrket ble svekket ved læreplanrevisjonene i 2010 og 2013 da kompetansemålet om språkpolitikk og språksituasjon i Norden ble tatt bort (Eide, 2015, s. 22). Hvordan kompetansemålene er i Kunnskapsløftet 2020 sammenliknet med tidligere kommer jeg tilbake til i kapittel 3, og i kapittel 5 sammenlikner jeg Østlies tall med denne undersøkelsens for å se eventuelle utviklingstendenser.

2.5 Språkundervisning i Norden

Siden Helsingforsavtalen ble inngått i 1962 har nordiske læreplaner hatt som mål å «[...] søke å bevare og ytterligere utvikle samarbeidet mellom landene på det rettslige, kulturelle, sosiale og økonomiske området [...]» (Helsingforsavtalen, 1996, art 1). Undervisning i de skandinaviske språkene har en plass i alle de nordiske lands læreplanverk og skal sikre at alle nordboere får mulighet til å forstå og gjøre seg forstått innad i Norden: «Undervisning og utdanning i skolene 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» (Helsingforsavtalen, 1996, art 8). Selv om avtalen stiller krav til at medlemslandenes utdanning skal inneholde språk- og kulturkunnskap om Norden, er det verdt å merke seg formuleringen «i passende omfang». Språkdeklarasjonen fra 2006 inneholder også en ambisiøs, men uforpliktende satsning på skandinaviske språk fra det offentlige da deklarasjonen ikke er juridisk bindende. Denne reservasjonen mot en nordisk forpliktelse kan forstås som politiske forholdsregler, tatt på bakgrunn av landenes forpliktelser til andre samarbeid, som EU (Hansen, 2020, s. 120).

I Norden har man to språksamfunn avhengig av hvilket morsmål man har, der Skandinavia utgjør det primære og land utenfor det sekundære. Denne todelingen gjenspeiles i de ulike lands undervisning av skandinavisk enten som fremmedspråk eller som nabospråk integrert i morsmålsundervisningen. Det kan i den sammenheng være nyttig med begrepsparet *avstandsspråk* og *utbyggingsspråk*. Språk med størst språkstrukturell avstand (som f. eks. norsk og finsk) er avstandsspråk, mens språk som likner norsk er utbyggingsspråk fordi språkets standardiserte form har samme utgangspunkt som norsk (Hårstad, 2015, s 21). Nabospråk ligger åpenbart på utbyggingsspråkhalvdelen, der en betydelig grad av gjensidig forståelse er et kvalifiserende element. Islandsk og færøysk er også utbyggingsspråk, men den språkstrukturelle likheten mellom dem og norsk er for liten til at en fungerende gjensidig forståelse er mulig.

Nordensamarbeidets språklige organer har vært en viktig pådriver for å opprettholde skandinavisk som et nordisk lingua franca gjennom skolen (Vikør, 2001, s. 115). Hvilket språk som undervises hvor har en historisk forklaring. Dansk undervises i den tidligere kolonien Island, og på Færøyene og Grønland som fremdeles er en del av det danske riksfellesskapet. På tross av selvstendighet fra Danmark i 1944, har Island fortsatt obligatorisk opplæring i dansk i ett fremmedspråksfag sammen med engelsk i grunnskolen (Oddsdóttir, 2019, s. 84). At både dansk og engelsk er samlet i ett fag skaper en skjevfordeling fordi

islandske skoler har stor autonomi og kan fordele timetallet selv. En undersøkelse viste at engelsk får omtrent 60 % av timene i fremmedspråkfaget og dansk 40 % (Oddsdóttir, 2019, s. 92). Dette er færre timer enn på Færøyene og Grønland, men gitt de tre landenes ulike forhold til Danmark er dette muligens en naturlig skjevfordeling.

I Finland har svensk offisiell status som nasjonalspråk og undervises som eget fag i skolen. I tillegg til morsmålsopplæring skal elevene ha opplæring i det andre nasjonalspråket som fremmedspråk avhengig av om de er finsk- eller svensktalende (Breivik, 2015, s. 51). Bakgrunnen for dette er Finlands lange historie som koloni under Sverige, selv om Finland i dag er selvstendig med en minoritet på cirka 300 000 finlandssvensker som har svensk som morsmål. For de svensktalende innbyggerne i det selvstyrte området Åland er ikke finsk offisielt språk, selv om de er underlagt Finland (Vikør, 2001, s. 82).

Norge, Sverige og Danmark utgjør det primære språksamfunnet i Norden. Der undervises det i begge nabospråk som en del av morsmålsopplæringen. I den svenske læreplanen for grunnskolen skal elevene lese og lytte til «närliggande språk», og senere i skoleløpet kunne forklare svensk språk komparativt med henblikk til nabospråkene (Aurstad, 2015, s. 30). På videregående har den svenske læreplanen Gy2011 to kompetansemål som sier at faget skal behandle følgende innhold: «Dansk och norsk skönlitteratur, delvis på originalspråk» og «Språkförhållanden i Sverige og Norden, till exempel språklagstiftning, minoritetsspråk och dialekter», i tillegg har planen et kunnskapskrav til karakter som sier at eleven skal kunne redegjøre for språksituasjonen i Norden (Skolverket, 2011, s. 6).

Den danske læreplanen for grunnskolen og ungdomsskolen har kommunikasjonsorienterte kompetansemål på 2. trinn, 4. trinn, 6. trinn og 9. trinn (Aurstad, 2015, s. 27). Læreplanen for studieforberedende program på videregående skole nevner norsk og svensk kun én gang: «Kernestoffet består av dansksprogede tekster suppleret med norske og svenske tekster på originalsprog» (Børne- og undervisningsministeriet, 2017, s. 1). Derimot, som Sundby gjør et poeng ut av i sin undersøkelse av nordiske studieplaner, følger det en mer detaljert veiledning til læreplanen der Norden-begrepet og forslag til komparativt arbeid er beskrevet (Sundby, 2013, s. 60). I hovedsak er det stort sett lesning av nabospråklige tekster som utgjør nabospråksundervisningen på videregående nivå i Sverige og Danmark. Læreplanene legger tilsynelatende ikke konkret opp til opplæring i lytteforståelse, produktive ferdigheter eller kommunikasjon.

2.6 Nabospråksundervisning

Nabospråksundervisning hører som nevnt hjemme i morsmålsopplæringen. Nabospråk kan defineres som talemålsvariasjon, på linje med dialekter og etnolekter som også skal tematiseres i norskfaget. For skandinaver er hensikten med nabospråksundervisningen å være rustet til å forstå talemål og skriftspråk som varierer fra sitt eget, men som er gjenkjennelig nok til å kunne forstå store deler av (Aurstad, 2015, s. 33). Gjennomgangen av de skandinaviske læreplanene på videregående nivå viser at læremålene i stor grad vektlegger lesing og i noen grad kunnskap om de nordiske språkforholdene. Både Haugen (1972) og Delsing og Åkesson (2005) viste i sine undersøkelser at den største utfordringen for tverrskandinavisk språkforståelse er den verbalspråklige kommunikasjonen fordi leseforståelsen er markant sterkere. Det å kunne håndtere kodestøy og opprettholde kommunikasjonsflyt er det som viser seg vanskeligst når skandinaver samtaler. Det er altså på de reseptive og produktive muntlige ferdighetene som skoen trykker, men som ikke er med i de nevnte læreplanene. Jeg legger til at det i Kunnskapsløftet 2020 sin læreplan for norsk på grunnskolen kreves at elevene skal lytte til og redegjøre for nabospråkene etter 7. og 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Man kan ikke snakke om nabospråksdidaktikk som én formel. Selv om man kan hevde at norsk, svensk og dansk er varieteter av samme språk, er det noen grunnleggende forskjeller ved hvert språk som må tas i betraktning i nabospråksundervisningen. Til grunns for Börestam Uhlmanns undersøkelse (1994) legger hun tre inndelinger for å kontrastere norsk, dansk og svensk. Grammatikk (morfologi og syntaks), ordforråd (leksikon og semantikk) og lydsystem (Börestam, 1994, s. 12). Dansk har som tidligere nevnt noen særtrekk som gjør det talte språket vanskelig å forstå for nordmenn og spesielt for svensker. Bokmålsnær norsk deler en stor del av ordforrådet med dansk og fonologisk sett ligger norsk og svensk ganske nære hverandre i uttale (Vikør, 2001, s. 127). Svensk deler ikke fonologi og i mindre grad ordforråd med dansk, noe som kan forklare hvorfor nabospråksforståelsen er svakest den veien.

Nabospråksundervisningen har vært en del av nordiske læreplaner siden 1970-tallet. Likevel peker pilene nedover når det gjelder nabospråksforståelse blant skandinaver, om enn på stedet hvil for nordmenn. Hvorvidt skolene i Skandinavia alene har skylden for de unges dårlige nabospråksforståelse er vanskelig å svare på, men skolen bærer en del av ansvaret som språkdeklarasjonen fra 2006 innebærer. Det nedsettende uttrykket salderingspost ble brukt av professor Geirr Wiggen om hvor dårlig skolene har behandlet nabospråksundervisningen til

fordel for mer «populære» emner (Wiggen, 1998, s. 155). Som tidligere nevnt ble denne påstanden tilsynelatende bekreftet av Språkrådets undersøkelse der et flertall norsklærere er enige i at nabospråksundervisningen må vike for viktigere deler av norskfaget (jf. Johannesen & Pran, 2011). Undersøkelsen viste også at 6 av 10 lærere mener at de har begrenset kompetanse i nabospråk, noe som kan påvirke hvorfor emnet prioriteres lavere enn andre. Også Madsen (2005) konkluderte med at det har vært dårlig oppfølging av det nordiske i skolene hvis samfunnet ønsker at nabospråksforståelse og internordisk skal kunne opprettholdes. Ytterligere fremlegger Delsing og Åkesson (2005) i sin undersøkelse at halvparten av unge nordboere sier de ikke har hatt opplæring i nabospråk.

Flere undersøkelser av det nordiske elementet i læreplanene har også vært gjennomgått. Blant andre Sundby (2013) som vurderte 70-tallets læreplaner som rikere på nordisk innhold sammenliknet med etterkommerne. I Østlies masteroppgave (2009) ble det konkludert med at Kunnskapsløftet 2006 styrket det nordiske perspektivet, men at det er «lavere aktivitet enn anbefalt» hos lærerne. Etter reformene i 2010 og 2013 ble derimot antall kompetansemål redusert eller endret, og Eide (2015) argumenterer for at det ikke lenger kan hevdes at Kunnskapsløftet 2006 har et styrket nordisk perspektiv sammenliknet med tidligere planer. I kapittel 3 vil jeg se nærmere på de norske læreplanene og hvordan kompetansemål i nordisk og nabospråk der kommer til uttrykk.

Overordnet er det tegn til at nabospråksundervisning ikke har noen særlig høy stjerne i de skandinaviske morsmålsfagene. Nabospråksforståelsen blant unge nordboere har gått ned siden 1970-tallet, spesielt blant svensker og dansker. Det virker også som at mange norsklærere synes de selv har utilstrekkelig nabospråkskunnskap, men samtidig at svensk og dansk er viktig for de unge å lære. Jeg skal imidlertid vokte meg for å piske opp en alarmerende stemning, for det er tross alt slik at språkets fremste formål er å kunne samhandle effektivt med andre mennesker uavhengig av form.

3. Norske læreplaner og kompetansemål

Nabospråksrelaterte mål i læreplanene er tidligere nevnt, men en dypere gjennomgang er nødvendig for å illustrere betydningen de har for nabospråksundervisningen. En læreplan er et dokument som styrer skolens oppdrag. Den kan ha forskjellig orientering og den norske planen gikk med Kunnskapsløftet 2006 (heretter LK06) fra en innholdsorientering til kompetanseorientering.⁹ Planen er også kjent som en målstyringsplan der elevenes læring gis etter konkrete kompetansemål i hvert fag. LK06 introduserte også *grunnleggende ferdigheter* som skal gjennomsyre alle fag: muntlighet, lesing, skriving, regning og bruk av digitale verktøy. Med i læreplanen for norsk, NOR01-05, kom også de såkalte hovedområdene muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kommunikasjon. Hensikten med denne nyorienteringen av læreplanen kom i kjølvannet av OECDs PISA-undersøkelser som muliggjorde sammenlikning av norske elevers resultater med andre lands elever. Resultatene førte til en debatt om elevenes lesekompetanse og i forlengelse av den ble begrepet *literacy* introdusert (Aase, 2019, s. 24). Dette begrepet er vanskelig å oversette til norsk, men «skriftkyndighet» eller «tekstkyndighet» er noen nokså presise definisjoner som innebærer en forståelse for skrift som såkalt semiotisk ressurs og tekst som et utvidet begrep i en kulturell kontekst (Krogh, 2012, s. 59). En literacy-orientert læreplan legger til grunns en bred forståelse av tekst som alt av meningsbærende ressurser som elevene skal kunne gjenkjenne og gjenskape i rett kontekst.

En læreplan er også et politisk dokument. Innholdet i dokumentet er utarbeidet av byråkrater og fagpersoner på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet og er både et faglig og politisk produkt (Aa & Neteland, 2020a, s. 17). Betydningen læreplanen har for hvordan vi forstår norskfaget er stor fordi politikere, fagmiljøer, lærere, læreverkforfattere og elever må til enhver tid forholde seg til en gjeldende nasjonalplan for hva skolen gjør. En læreplan er et dokument mange har interesse av å påvirke fordi det angår så mange på ulike plan. Resultatet kan bli at en læreplan inneholder mye for å tekkes alle interessenter og dermed bli vanskelig for lærerne å gjennomføre (jf. Ryssevik, 2018). Et for stort innhold har også vært noe av kritikken rettet mot Kunnskapsløftet 2006 som førte til reduksjon av antall kompetansemål i 2010 og 2013, og ytterligere reduksjoner er det blitt med LK20 med den hensikt å fremme dybdeforståelse (Bakken, 2019, s. 28). At mange interessenter ønsker å påvirke læreplanens

⁹ Se Ryssevik, T. (2018, 10. oktober). *Temanotat 3/2018*. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2018/lareplanar--mellom-teori-trendar-og-tradisjon/>

innhold kan eksemplifiseres med Foreningens Nordens kritiske uttalelser da utkastet til Kunnskapsløftet 2020 ble lagt ut på høring.¹⁰

I august 2020 ble som tidligere nevnt reformplanen Kunnskapsløftet 2020, også kalt Fagfornyelsen, innført i norsk skole. Læreplanen er en videreføring av LK06 med noen endringer. En nyhet ved planen er *dybdelæring* som er spesielt vektlagt for hvordan man skal tolke og arbeide med læreplanen. Dybdelæring er forstått som at færre læringsmål, flere fagovergripende kompetanser og mer tverrfaglig arbeid innenfor *kjerneelementene* vil gi elevene varig forståelse av fagenes innhold (Talsethagen & Nyhus, 2019, s. 126). Kjerneelementene er definert som de fagkomponentene elevene trenger for å mestre faget og som skal brukes som rammeverk for fordypningsarbeidet (Igland, 2019, s. 98). Fordypning innebærer også økt krav til kvalitet slik som fagdidaktisk kompetanse hos læreren.

3.1 Nordiske kompetansemål i læreplanen for norsk

Læreplanen for norsk er der vi finner de relevante læringsmålene i nabospråk. I Kunnskapsløftet 2006 har læreplanen i norsk fagkoden NOR01-05 og i LK20 har den NOR01-06. I denne nyeste læreplanen for norsk er det nabospråklige kompetansemål med og nevnes som kompetansemål etter 7. trinn og 10. trinn i grunnskolen. På videregående nevnes ett mål på Vg2 SF, altså andre år av de studieforbereidende retningene. Jeg inkluderer også et mål fra Vg1 SF der elevene skal kunne «sammenlikne norsk med andre språk», noe som hverken fastslår eller utelukker svensk og dansk. Hvis man har gått yrkesfaglig program og vil kvalifisere seg for studiekompetanse tar man norsk for påbygging på Vg3. Sistnevnte studieretninger deler norskfaglige kompetansemål med de studieforbereidende løpene (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I Tabell 1 nedenfor er kompetansemålene i norsk for videregående fra 2013-revisjonen av Kunnskapsløftet sammenliknet med fagfornyelsen fra 2020. For yrkesfaglige program er norsk flyttet fra første til andre år på videregående.

Antall kompetansemål i norsk læreplan for videregående er fra LK06 (2013) til LK20 redusert fra 57 til 32. Dette er også tydelig hva gjelder kompetansemålene med nordisk- eller nabospråksrelatert innhold som har gått fra fire til to, eller fra tre til ett avhengig av tolkning (se tabell 3.1). Samtidig har man med fagfornyelsen fått inn seks kjerneelementer som kan ses som en videreutvikling av de såkalte hovedområdene fra LK06 (Igland, 2019, s. 101).

¹⁰ Se Bylund, B. A. & Wilén, H. (2019, 18. oktober). Norden-kunnskap er nedprioritert i forslaget til ny norsk læreplan. *Aftenposten*: <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/wP5mqn/norden-kunnskap-er-nedprioritert-i-forslaget-til-ny-norsk-laereplan-b>

Kjerneelementene skal være rammene for arbeidet og under kjerneelementet *Tekst i kontekst*, står det at «Elevene skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, på svensk og dansk, og i oversatte tekster fra samiske og andre språk.»

(Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette samsvarer med en formulering under hovedområdet Språk, litteratur og kultur i LK06, men der brukes *nordisk* i stedet.¹¹ Totalt sett er det to mål som eksplisitt nevner nabospråkene i norsk læreplan og ett mål der norsk skal sammenliknes med andre språk i NOR01-06. Begrepene Norden eller nordisk er ikke lenger med i læreplanen for norsk i LK20.

Tabell 3.1. Kompetansemål med nordisk- eller nabospråksrelatert innhold. «Målet for opplæringen er at eleven skal...»

	Kunnskapsløftet 2006 (2013)	Kunnskapsløftet 2020
VG1 SF VG2 YF	beskrive grammatiske sætrekk i norsk og sammenligne med andre språk	sammenligne sætrekk ved norsk med andre språk og vise hvordan språklige møter kan skape språkendringer
VG2 SF	lese og analysere noen sentrale tekster på svensk og dansk	bruke fagspråk til å beskrive sætrekk ved norsk sammenlignet med svensk, dansk og norrønt
VG3 SF	gjøre rede for noen sentrale likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene presentere et utvalg oversatte og originale nordiske tekster	
VG 3 Påbygging	lese og analysere noen sentrale tekster på svensk og dansk gjøre rede for noen sentrale likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene presentere et utvalg oversatte og originale nordiske tekster	bruke fagspråk til å beskrive sætrekk ved norsk sammenlignet med svensk, dansk og norrønt

Kompetansemålene i LK20 er færre og noe vagere formulert enn tidligere. Det er tydelig at det nordiske perspektivet er svekket sammenliknet med den forholdsvis ambisiøse versjonen fra 2006, spesielt med tanke på at nordisk eller Norden ikke nevnes. De nye formuleringene tyder på en dreining mot mer metaspråklig metode der evnen til å analysere komparativt og med fagspråk står sterkt. Tekster på svensk og dansk skal ikke lenger analyseres, men «utforskes og reflekteres over», noe som signalerer en mindre instrumentell teksttilnærming. Kompetansemålene skal ellers ta utgangspunkt i norsk med komparativ metode for å

¹¹ Se Utdanningsdirektoratet (2006). Læreplan i norsk (NOR01-05): <https://www.udir.no/kl06/nor1-05>

synliggjøre de skandinaviske språkenes felles opphav og senere utvikling. I sum vil nabospråksundervisningen først og fremst prioritere lesing av tekster på norrønt, svensk og dansk. Disse endringene kan forstås som en fortsettelse av Kunnskapsløftet som en literacy-læreplan.¹² Det vil si en plan som vektlegger tekstkyndighet og styrking av elevenes evne til å mestre ulike typer tekster. Det såkalte utvidede tekstbegrepet skal også omfatte verbalspråklige tekster som musikk, video og lyd, men det står lite i LK20 om at elevene skal kunne noe om de svenske og danske lydsystemene.¹³

Fordypning er som nevnt ett aspekt som fremheves som sentralt i den nye læreplanen. Med fordypning menes det at elevene skal oppleve undervisningen som mer sammenhengende på tvers av fag og dermed få en dypere faglig forståelse.¹⁴ En læreplan med mange sprikende kompetansemål kan føre til at undervisningen oppleves som mer fragmentert, noe som er kongstanken bak halveringen av kompetansemål i LK20. Med fordypningshensikten i betraktning, vil det med et overblikk over kompetansemålene i norsk på Vg2 studieforbereende utdanningsprogram danne seg et bilde. I alt er det ni kompetansemål, hvorav fem dreier seg om språk- og kulturhistoriske sider ved norskfaget, det nabospråklige inkludert (jf. Utdanningsdirektoratet, 2020b). Om vi legger til kjerneelementet *Tekst i kontekst* vil en intensjon bak plasseringen av kompetansemålet i nabospråk kunne tydeliggjøres, der nabospråksundervisningen integreres i et større fordypningsarbeid om det norske språks historie. Det er muligens underforstått at man også skal arbeide med dansk og svensk talespråk, og vagere formuleringer kan åpne for en friere tolkning og dermed større metodefrihet for læreren.

3.2 Eksamen

Eksamen er en viktig oppgave norske elever møter i slutten av studieløpet på grunnskolen og på videregående skole. Skriftlig eksamen i norsk er en sentralt gitt oppgave som skal sikre at elevene blir vurdert ut fra en nasjonal standard uavhengig av elevens skole.

Eksamensoppgavene er i stor grad kunnskapsprøvende i faget norsk og skal kontrollere om elevene har tilstrekkelig kompetanse i faget (Berge, 2019, s. 178). Hva som forventes å

¹² Se Eiksund, H. (2019, 21. mars). Literacy i opplæringa. *Nynorsksenteret.no*: <https://nynorsksenteret.no/blogg/literacy-i-opplaeringa>

¹³ Se Utdanningsdirektoratet (2020a). Kompetansemål etter Vg2 studieforbereende utdanningsprogram. Støtteverktøyet til kompetansemålet « bruke fagspråk til å beskrive særtrekk ved norsk sammenlignet med svensk, dansk og norrønt » kobler riktig nok inn kjerneelementet « Muntlig kommunikasjon » <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv113>

¹⁴ Se Utdanningsdirektoratet (2019). Dybdelæring: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

komme på eksamen er altså noe mange lærere forbereder elevene til, og forventninger til eksamen har vist seg å være styrende for undervisningen (Sundby, 2013, s. 46). Under er et eksempel på hvordan en eksamensoppgave helt konkret samsvarer med kompetansemålene i nabospråkforståelse slik de er formulert i LK06. Eksamen i norsk hovedmål for Vg3 høsten 2020, oppgave 3:

Mange ungdommer i Norge, Sverige og Danmark synes nabospråka er vanskelige å forstå, både i skrift og tale. Skriv en resonnerende tekst der du gjør greie for noen språklige likheter og forskjeller i de vedlagte tekstene [Pippi Langstrømpe på norsk, svensk og dansk] og reflekterer over hvordan nabospråkforståelsen i Skandinavia kan bli bedre.

Kommentar: Du skal bruke kunnskap om likheter og forskjeller mellom de nordiske språka, og det skal komme tydelig frem at du bruker eksempler fra de tre tekstene (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 4).

Formuleringen i oppgaven legger seg tett opptil kompetansemålet i nabospråk fra Vg3 i LK06. Dette viser at det stilles forventninger til elevenes nabospråksforståelse og lærernes nabospråksundervisning fra sentralt hold. Interessant nok bes elevene i tillegg om å reflektere over hvordan man kan bedre nabospråksforståelsen. Dette krever innsikt i likheter og forskjeller både skriftlig og muntlig. Oppgaven legger også opp til at eleven reflekterer over egne språkmøter og hvilke kommunikasjonsstrategier hen tar i bruk. I alt vil et godt svar på denne oppgaven kreve at eleven både har grammatisk, fonologisk og leksikalsk kunnskap om norsk, svensk og dansk, og strategier for kommunikasjon. I tillegg trenger eleven et fagspråk som kan uttrykke denne kunnskapen.

En læreplan er styrende for hva som undervises i skolen. For Kunnskapsløftet 2020 er innholdet nedskalert i den forstand at antall kompetansemål i norskfaget nesten er halvert. Sammenliknet med LK06 er kompetansemålene for studieforbereende studieprogram som omhandler Norden og nabospråk blitt færre. Tidligere mål innebar mer inngående arbeid med språk i Norden, mens det i LK20 legges opp til at norsk språk skal forstås historisk i sammenlikning med svensk, dansk og norrønt. Målene er omformulerte til å nesten kun vektlegge komparativt arbeid med svensk og dansk innenfor kjerneelementet *Tekst i kontekst* som fremhever lesing av tekster. Muntlige ferdigheter nevnes ikke bortsett fra som kategori i støtteverktøyet til nevnte kompetansemål på Vg2 på Utdanningsdirektoratets nettside. Det virker dermed som at LK20 har beholdt literacy-retningen fra LK06 der lesing av sakprosa og skjønnlitteratur på svensk og dansk også nevnes i kjerneelementene. Min tolkning er at nabospråksrelatert undervisning skal inn i fordypningsarbeidet til kjerneelementet *Tekst i kontekst* som en språkhistorisk utforskning av det norske språket.

4. Metode

Vitenskapelig metode er å søke sannhet om verden gjennom å på en systematisk måte forske på det man vil finne ut av. Et forskningsarbeid er å observere et forskningsobjekt utfra vitenskapsteoretiske prinsipper som sikrer resultatenes kvalitet og dermed sannsynligheten for at vi kan hevde noe sant om verden. Innenfor vitenskapen er det to hovedretninger for sannhetssøken, positivisme og hermeneutikk. Positivisme søker å bekrefte eller avkrefte hypoteser med logikk og observasjon som grunnleggende metode, og hører tradisjonelt sett til naturvitenskapene (Thurén, 2018, s. 20–21). Hermeneutikk er vanligere innen samfunns- og menneskevitenskapelige områder, der forskningsobjektet ikke kan kvantifiseres eller utregnes, men må fortolkes med erfaringer og forståelse (Jordheim et al., 2008, s. 201). Felles for de to retningene er at en vitenskapelig tilnærming skal virke styrkende på hvorvidt svarene man får av forskningen er pålitelige og troverdige. Ifølge vitenskapen kan man likevel aldri oppnå absolutt sannhet, men man kan med større sikkerhet komme med påstander som er i overensstemmelse med virkeligheten (Thurén, 2018, s. 26).

Elevaspektet i denne oppgaven kommer til syne ved hjelp av kvalitative intervjuer med tre elever. Til grunns for et kvalitativt intervju legges fenomenologiske prinsipper som søker å forstå mennesker i kontekst og hvordan de danner perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). I fenomenologien er også objektivitet og fordomsfrihet mål for å sikre troskap til det man undersøker gjennom å observere fenomener i verden slik de fremstår for seg selv. Hensikten er å avdekke de intervjuedes egentlige meninger om det man undersøker, uten å påvirke samtalen med overstyrende verdier, fordommer eller ønsker. Etter intervjuene er avsluttet skal man gå hermeneutisk til verks og tolke samtalen for å skape forståelse av innholdet.

Det er også et teoretisk datagrunnlag som tas i bruk i denne oppgaven. Tidligere undersøkelser av nabospråksforståelse og teori om nærliggende fagfelt er relevant å vise til i gjennomgangen av resultater og i avslutningen. På denne måten er metoden for denne oppgaven flersidig i søken på sannhet som kan gi svar på forskningsspørsmålet.

Metodetriangulering, eller *mixed methods*, er en samfunnsvitenskapelig metode som kombinerer ulike perspektiver og som kan øke validitet på resultatene, sammenliknet med bare én observasjon eller kilde (Aa & Neteland, 2020b, s. 17). En slik blanding av metoder kan også slå negativt ut da spørreskjemaer og intervjuer er utformet fra forskjellig logikk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 152). At én studie blir dominerende eller at funn i den andre studien brukes selektivt for å bekrefte den første, er også utfordringer ved triangulering. I

denne oppgavens tilfelle tas en kvantitativ undersøkelse og kvalitative intervjuer i bruk. Formålet er at flere innfallsvinkler i kombinasjon med teori vil kunne belyse og besvare spørsmålet om norskfagets rolle for unges nabospråksforståelse på grundigst mulig måte, uten å begå de ovennevnte feilene.

4.1 Spørreundersøkelsen

En spørreundersøkelse egner seg godt til å synliggjøre sammenhenger mellom egenskaper ved at mange informanters svar legges sammen i et tallmateriale (Stjernholm, 2020, s. 70). Målet med min spørreundersøkelse «Nabospråksundervisning i videregående skole» var å vise sammenhenger mellom egenskaper ved lærerne som kan fortelle noe om nabospråksundervisningen. Egenskapene kalles også *variabler* eller *attributter* og har minst én *verdi*, for eksempel positiv eller negativ, og en tydelig tendens i form av flertall eller mindretall kalles en *observasjon* (Lund, 1999, s. 15–16). En såkalt bakgrunnsvariabel i undersøkelsens tallmateriale er for eksempel kjønn og én observasjon er at flest kvinner har besvart min spørreundersøkelse. Tallmaterialet som er innhentet via spørreskjemaene er gjengitt i form av deskriptiv statistikk, altså tall som gjennomsnitt, totaler og deler. Et annet viktig begrep fra statistikken er *frekvens* som beskriver hvordan svarene fordeler seg på ulike variabler ut fra en rekkefølge, eller kort sagt hvilke svar som velges minst og mest (Lund, 1999, s. 21).

Spørreundersøkelsen besto av 19 spørsmål og er i stor grad hentet fra de tidligere undersøkelsene til Aas i 2000 og Østlie i 2009 med noen modifikasjoner. Undersøkelsen ble gjennomført digitalt der spørsmålene hadde lukkede svaralternativer som alle, utenom ett, var obligatoriske å velge. Spørsmålene kan deles inn i tre kategorier: 1) bakgrunn, 2) undervisningssituasjon og 3) forhold til språk i Norden. Siden elevperspektivet er sentralt i denne oppgaven, vil ikke alle spørsmål i spørreundersøkelsen omtales like mye i kapittel 5. Spørsmålene som får mindre omtale er i hovedsak de spørsmål som dreier seg om respondentenes vurderinger av seg selv. Likevel er alle spørsmål inkludert i resultatene forklart i diagrammer med kommentarer underveis. Datamaterialet kan ses som tabell i vedlegg 1. Det skal tillegges at spørsmål 8, ved en glipp, i det digitale spørreskjemaet ikke ble obligatorisk å svare på og konsekvensen er at færre har svart på de fire alternativene som hørte til svaret. Jeg vil komme tilbake til dette, og betydningen dette har for tallmaterialet, når spørsmålet blir behandlet i kapittel 5.

I kapittel 5 er dataene fra spørreundersøkelsen gjengitt i figurer for en mer oversiktlig presentasjon. Formålet med en grafisk fremstilling av data er å gjøre dataene tydeligere og mer tilgjengelige for leseren (Lund, 1999, s. 26). De statistiske dataene er enten i prosent eller antall frekvensfordelt i sektordiagram som viser andeler av populasjonen, stolpediagram som viser frekvenser og histogram som viser hvordan tallene fordeler seg. Spørsmålene 14 til 19 er såpass omfattende at andre typer diagrammer er valgt for å kunne gjengi nødvendig informasjon på en oversiktlig måte. Datamaterialet finnes som antall og prosent i tabeller i vedlegg 1, og tallene blir referert til i min drøfting av spørsmålene underveis. Microsoft Excel er brukt for å lage figurene.

Utvalget man har til en spørreundersøkelse bør være balansert slik at populasjonen i tallmaterialet gjengir en virkelighet som er representativ for hele gruppa (Stjernholm, 2020, s. 76). En lenke til den elektroniske spørreundersøkelsen ble sendt til videregående skoler og delt i sosiale medier for å sikre et utvalg som likner på Aas' og Østlies respondenter. Undersøkelsen var åpen fra 28. november 2020 til 30. januar 2021 da 106 informanter hadde svart. Undersøkelsen ble avsluttet da jeg hadde oppnådd omtrent like mange svar som Østlie (119), men noen færre enn Aas (151). Ettersom undersøkelsen ble gjennomført på nett var det mulig å fortløpende følge resultater og se respondentenes geografiske utbredelse. Dette gjorde det enkelt å sende henvendelser til skoler i områder som var underrepresenterte i undersøkelsen.

Spørreundersøkelsens lenke ble delt på Facebook i gruppene Status: lærer og Norsklærere 2.0 i to omganger, én gang i desember 2020 og én gang i januar 2021. Fordelen ved disse kanalene er at man får direkte kontakt med norsklærere utenfor arbeidsplassen. Ulempene med denne fremgangsmåten er at undersøkelsen muligens ikke favner lærere utenfor sosiale medier eller de som er mindre IT-kompetente. At omtrent 80 % av respondentene er 50 år eller yngre kan tyde på det (figur 5.3). Samtidig har mange deltatt etter å ha fått undersøkelsen delt på sin arbeidsplass etter mine henvendelser til utvalgte skoler. Underveis i datainnsamlingen observerte jeg at omtrent halvparten av svarene kom fra respondenter aktive på Facebook og resten kom fra respondenter som hadde svart på undersøkelsen via arbeidsplassen. Den digitale undersøkelsens utforming har også ført til at ingen av svarene kan regnes som ugyldige fordi valg av svar var obligatorisk. Her legger jeg dog til at undersøkelsen lå som en åpen lenke og at alle med tilgang kunne svare flere ganger. Jeg tror likevel det er usannsynlig at en betydelig del har gjort dette, hvis noen overhodet, da undersøkelsen ble delt i lukkede fora på Facebook og sendt direkte til skolenes e-poster.

4.2 Intervjuene

Et kvalitativt forskningsintervju har som formål å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra vedkommendes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). I motsetning til en kvantitativ undersøkelse som undersøker overflaten av et større utvalg, er en kvalitativ undersøkelse forskning som i større grad kan gå i dybden på spørsmålet man søker svar på. Hvem som er best i stand til å vurdere nabospråksundervisningen i skolen er et viktig spørsmål, men også vanskelig å besvare. Det å finne villige informanter som passet kriteriene jeg hadde satt for intervjuene var utfordrende på flere måter, blant annet fordi jeg ikke ville intervju elever jeg allerede kjente til. Jeg fikk etter hvert kontakt med tre ukjente elever på Vg3 studieforbereende linje som passet profilen jeg hadde satt for informantene. Kriteriene var at elevene måtte ha norsk som morsmål, de måtte ha gått hele skoleløpet i norsk grunnskole (og ha fulgt LK06) og at de ellers var gjennomsnittlige videregående elever.¹⁵

Årsakene til disse valgene var å forsøke å finne meninger som kunne være representative for norske elever flest, selv om det alltid er individuelle bakgrunnsvariabler å ta hensyn til. En viktig variabel hos informantene er den geografiske. De tre elevinformantene er bosatt nær grensa til Sverige, henholdsvis to i Halden og én i Fredrikstad. Denne tilhørigheten øker sjansen for hyppigere kontakt med svensker og dermed svensk språk i praksis, i alle fall under normale omstendigheter utenom koronapandemien. Det var dermed sannsynlig at de følte at nabospråksundervisningen var relevant og kanskje også selvfølgelig. På den annen side kan deres stemmer gi et skjevt bilde på hva unge nordmenn flest synes om svensk og dansk, men dette får stå som en oppfordring til andre som vil forske på temaet. Tanken bak valget er at de i større grad har et forhold til nabospråkene, spesielt svensk, og dermed flere refleksjoner rundt temaet. Når det er sagt, kan det argumenteres for at internett og sosiale medier kan viske ut geografisk avstand, men en slik tilnærming vil da være rettet mot unges medievaner, noe som krever medievitenskapelig teori som ligger utenfor denne studiens rammer. Det dukker likevel opp forbindelser mellom nabospråk og mediekonsum i intervjuene og jeg vil komme tilbake til dette.

En annen bakgrunn for valg av sted er hvilke lærere som deltok i spørreundersøkelsen. Nesten halvparten av lærerne i undersøkelsen oppga Østlandet som arbeidssted (figur 5.1). Tidligere undersøkelser har vist at det er regionale forskjeller når det kommer til nabospråksundervisningen, der lærere i de tidligere grensefylkene Troms, Finnmark, Østfold

¹⁵ Min instruks til elevenes lærere var at elevene helst skulle være så representative for den norske elevmassen som mulig, altså ikke være oversnittlige sterke eller svake i norskfaget.

og Hedmark bruker flere timer enn lærere fra andre fylker i landet (Østlie, 2009, s. 96). Elever fra region Øst burde da i utgangspunktet samsvare best med spørreundersøkelsens respondenter. Dette mener jeg er styrkende for observasjonene og sammenlikningene i denne oppgaven.

Det første intervjuet var med to Halden-elever. Å intervju elevene samtidig fungerte godt da de virket trygge på hverandre og diskuterte seg imellom om tidligere undervisning de hadde hatt sammen. Jeg fikk ikke inntrykk av at de påvirket hverandre negativt, men at det heller utfylte hverandre med ulike erfaringer og meninger. De to besvarte alle spørsmålene med forholdsvis reflekterte meninger om temaet. Etter intervjuet takket jeg for samtalen, tok flere notater og sørget for at opptaket ble lastet opp. Intervjuet varte i 35 minutter og 36 sekunder.

Det andre intervjuet fant sted dagen etter første intervju og ble gjennomført på samme måte som første intervju. Jeg foretok noen endringer i rekkefølgen på spørsmålene i forkant av intervjuet, derfor følger sitatene fra intervju nummer to en mindre kronologisk struktur enn nummer én (se kapittel 5.2). Intervjuet med Fredrikstad-eleven gikk også fint. Hun var positivt innstilt til å bli intervjuet, selv om hun ikke kunne lene seg på en klassekamerat slik som haldenserne. Underveis i intervjuet ble samtalen avbrutt av tekniske årsaker, men det påvirket ikke intervjuet nevneverdig og det gikk raskt å finne tilbake flyten. Intervju nummer to varte i 32 minutter og 12 sekunder.

4.2.1 Intervjuspørsmålene

Forberedelser er avgjørende for at intervjuer skal gi et fruktbart utbytte. I forkant av intervjuene avtalte jeg tid med informantene og informerte om hensikten for samtalen. Jeg fortalte også om antatt lengde på intervjuene og avtalte sted (videomøteprogrammet Zoom). Intervjuformen jeg valgte var et rettet, åpent intervju med noen halvstrukturelle trekk. Dette vil si at spørsmålene skulle fremkalle intervjuobjektens kvalitative vurdering av nabospråksundervisningen og at intervjuet skal ha empatiske innslag for å skape en god samtale (Lantz, 1993, s. 21). Dette valgte jeg fordi jeg ønsket elevenes opplevelse av undervisningen, i stedet for å hente ut kvantitative svar slik som timetall eller vurderinger.

Å være bevisst sin rolle som intervjuer er spesielt viktig i kvalitative intervjuer om man skal tilrettelegge for produktive samtaler. Kvale & Brinkmann skisserer opp tre ulike posisjoner intervjueren kan innta: opinionsundersøkeren, utforskeren og deltakeren som i økende grad er aktiv under intervjuet (2015, s. 121). Jeg valgte å plassere meg et sted mellom

opinionsundersøker og utforsker fordi jeg mente at elevene skulle få tale fritt, om enn noe styrt med oppfølgingsspørsmål underveis. Under intervjuene var jeg forsiktig med å styre meningene i bestemte retninger og det var viktig for meg å la elevene prate så fritt som mulig uten å føle seg arrestert for sine meninger. Det senere er alltid en risiko siden et forskningsintervju innebærer et asymmetrisk maktforhold (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52).

Innledningsvis understreket jeg for de tre informantene at selv om jeg er lærer og de elever var ikke dette intervjuet en form for prøve. Det var likevel min rolle å være en ordstyrer som sørget for god flyt og lik taletid. Strategier jeg brukte i samtalen var blant annet å stille åpne oppfølgingsspørsmål eller kommentere bekreftende med ønske om utbrodering. Jeg tok også notater av interessante svar på spørsmålene underveis som et hjelpemiddel ved gjennomhøring av lydopptaket senere (se 4.2.2). De 17 spørsmålene jeg hadde forberedt i intervjuguiden var delt inn i tre bolker som fulgte en kronologisk rekkefølge (se vedlegg 2):

- 1) Intervjuspørsmålene bør være enkle og konkrete (se Kvale & Brinkmann, 2015, s. 165). De første åtte spørsmålene var åpne og skulle gjøre informantene klare over hva temaet var og hva begrepet nabospråksundervisning innebar. Under samtalen ble det også viktig å få informantene til å sette seg selv i forbindelse med emnet ved å stille dem spørsmål om deres språkvaner, reisevaner, medievaner etc.
- 2) De neste fire spørsmålene var mer rettede spørsmål som gikk på undervisningen. Disse spørsmålene rettet seg mot kompetansemålene i Kunnskapsløftet 2006 og hvordan de har opplevd undervisningen i sitt skoleløp. Hensikten med denne delen av samtalen var å få informantene til å relatere sin egen nabospråkkunnskap med skolens undervisning og reflektere over hvor viktig/uviktig denne har vært i forhold til andre kilder til nabospråkforståelse.
- 3) De siste fem spørsmålene var knyttet til elevenes vurdering av skole og nabospråksforståelse; hvorvidt elevene føler at nabospråksemnet er viktig og hvilken rolle de mener skolen har spilt for deres forståelse av svensk og dansk, var sentrale spørsmål. Disse spørsmålene skulle søke svar på hvorvidt elevene mente at norskfaget hadde gitt dem utbytte i et nabospråklig henseende og på hvilken måte. Til slutt ønsket jeg å finne ut om elevene selv hadde noen formening om hvordan de tror nabospråksforståelsen best kan tilegnes.

Selv om elevenes lærere fikk vite hva spørsmålene gikk ut på, ble det ikke gitt instruksjoner om forberedelser til elevene. I retrospekt er dette en erkjennelse av at forberedende samtaler med instruksjoner muligens kunne ha gitt flere svar i intervjuene, men likevel synes jeg at innholdet i intervjuene har vært tilfredsstillende nok for oppgavens del.

4.2.2 Transkribering og analyse

For etterarbeidet valgte jeg å transkribere intervjuene. Å omforme en videosamtale med lyd og bilde til ren tekst kan være problematisk siden transkribering er en dekontekstualisert gjengivelse av samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Intervjuene ble gjennomført på Zoom med lyd og bilde, men opptaket gjorde jeg med mobiltelefonen og opptaksapplikasjonen *Diktafon*, som sørget for at opptakene ble lagret forsvarlig og på samme sted som spørreundersøkelsen. Jeg valgte å transkribere samtalen med vanlig ortografi fordi jeg var mer interessert i samtalenes meningsinnhold og jeg har i noen grad meningsfortettet utsagnene, altså forenklet ufullstendige eller usammenhengende utsagn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Videre kodet og kategoriserte jeg delene av transkripsjonen med farger for svensk, dansk, norskfaglig og engelsk slik at analysearbeidet skulle gå lettere. Analysemetoden er en tematisk tilnærming der intervjuets mest interessante deler plukkes ut fra forskningsspørsmålets tema (Joffe & Yardley, 2004, s. 57).

Analyse av meningsinnholdet i intervjuer innebærer fortolkning og for det kan hermeneutikken være en nyttig tilnærming. Man kan fortolke enkeltutsagn for seg selv, i sammenheng eller intervjuet som en helhet (Neteland, 2020, s. 64). Jeg har primært valgt å se på enkeltdeler som jeg mener er interessante for forskningsspørsmålet, men jeg reflekterer også over elevenes grunnsyn slik det kommer frem underveis og hvilke holdninger jeg mener å kunne lese mellom linjene. Fortolkning er som nevnt en subjektiv handling, men jeg har i tråd med den fenomenologiske grunntanken i forskningsintervjutradisjonen forsøkt å være objektiv og selvkritisk. Rent praktisk har jeg valgt å gjengi utsagn som direkte sitater og som sammendrag for seg selv slik at mine kommentarer står tydelig adskilt (se 5.2). Jeg følger intervjuguidens rekkefølge når det gjelder gjennomgang av spørsmålene i resultatkapitlet.

4.2.3 Etiske spørsmål og personvern

Forskningsetikk handler om hvorvidt samspillet mellom metode og mål kan komme i konflikt med hverandre (Stjernholm, 2020, s. 73). Jo mer informasjon en undersøkelse innhenter fra enkeltpersoner, jo større hensyn må man ta til deres personvern. I forkant av både spørreundersøkelsen og intervjuene meldte jeg inn forskningsprosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD) som vurderte spørreundersøkelsen som ikke meldepliktig, da informantene deltar anonymt uten at det lagres IP-adresser (se vedlegg 3).

Spørreundersøkelsens forside hadde informasjon om formål og anonymitet slik at deltakelse innebar et informert samtykke.

Intervju er en mer personlig prosess og her er informantenes anonymitet vanskeligere å ivareta. Ved lyd- eller videoopptak i forskningssammenheng er man meldepliktig til NSD av personvernslowlige grunner (Neteland, 2020, s. 57). NSD godkjente rammene for undersøkelsen og intervjuene i november 2020 og vurderte at behandlingen av personvern var i samsvar med personvernlovgivningen. Søknaden innebar at jeg sendte intervjuguide og samtykkeskjema til NSD. Samtykkeskjemaet signerte elevene og returnerte til meg før intervjuene. Opptakene ble, som tidligere nevnt, gjort med Nettskjemas opptaksapplikasjon på mobiltelefon og er sikkert lagret på server frem til de slettes 01.06.2021.

Konfidensialitet i form av fiktive navn kan styrke personvernet. Valget av navn kan også innebære risiko slik som å sende ikke-tiltenkte signaler (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 300). Jeg har av den grunn gitt de tre intervjuede elevene nøytrale pseudonymer, men som jeg mener reflekterer elevenes bakgrunn og forhold til oppgavens overordnede tema. De to fra Halden kaller jeg «Sven» og «Dina», mens eleven i Fredrikstad har fått navnet «Nora». Jeg vil gjennomgående referere til dem ved disse navnene utover i oppgaven.

4.3 Validitet og reliabilitet

God forskningspraksis innebærer å arbeide systematisk, etterrettelig og selvrefleksivt. En slik tilnærming til forskningsarbeidet vil sikre kvaliteten på resultatet og i hvilken grad det er pålitelig (Aa & Neteland, 2020b, s. 15). I delkapitlene over har jeg beskrevet metodene for det systematiske arbeidet og i innledningen understreket jeg selvrefleksivitet, altså mitt syn på nabospråksaken som kan påvirke forskningsarbeidet. En gjennomgang av metode skal vise transparens og er viktig for å sikre forskningens reliabilitet og validitet, eller hvorvidt resultatene er pålitelige og gyldige. Validitet handler om å gjennomføre undersøkelsene på en

slik måte at man undersøker det man faktisk vil, og reliabilitet går ut på at de er gjennomført på korrekt måte (Thurén, 2018, s. 32–33).

Spørreundersøkelse er en metode hvis pålitelighet har to potensielle svakheter. Forskeren har ikke kontroll over testsituasjonen og hen kan heller ikke vite om respondentene manipulerer resultatene, noe som kan påvirke reliabiliteten (Stjernholm, 2020, s. 85). Det er som nevnt likevel slik at man må stole på dataene man får og jeg har vurdert det som lite sannsynlig at resultatene er manipulerte. Det har vært et mål å gjenta Aas og Østlies undersøkelser i form av metode, spørsmål og omfang, og jeg mener dette har lyktes selv om min undersøkelse skiller seg ut ved å være digital. Det at samme undersøkelse kan gjentas med tilsvarende resultater tilsier at den er intersubjektiv testbar (Thurén, 2018, s. 39). Validiteten er på samme måte ivaretatt ved at undersøkelsen undersøker norsklærere på videregående skole om nabospråksundervisning. Når validitet og reliabilitet er sikret i datainnsamlingen blir sannsynligheten større for at svarene kan gi informative svar på forskningsspørsmålet.

Et kvalitativt forskningsintervju innebærer som sagt en langt mer menneskelig tilnærming. Både samtalen, fortolkningen av meningsinnhold og gjengivelsen av innholdet er underlagt fortolkerens subjektivitet. Intervjuenes reliabilitet avhenger av svarenes troverdighet og hvorvidt de kan reproduseres med samme spørsmål med andre personer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). For å sikre reliabilitet har jeg inntatt en bevisst, empatisk rolle under intervjuene og stilt åpne spørsmål der informantene fikk uttale seg fritt. Jeg er med min erfaring fra læreryrket også godt vant med mennesker i den aldersgruppen og jeg har gjennomført intervjuer tidligere. Dette mener jeg styrker intervjuenes reliabilitet, om vi tar i betraktning hermeneutikkens erfaring og innlevelse som viktige komponenter for fortolkning.

Kvale & Brinkmann mener at det er syv stadier som sikrer det kvalitative forskningsintervjuets validitet: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Hvordan jeg har planlagt, gjennomført og etterarbeidet intervjuene har jeg allerede beskrevet (4.2.2.). Tematisering er å sette rammene for hva man skal spørre om, og validering er i denne sammenheng å sjekke feilkilder. Transkriberingen kan kontrolleres opp mot opptakene og funnene jeg tolker i resultatdelen kan sjekkes opp mot transkriberingen. Informantenes påstander må gis tillit og tas for å være sanne, men de kan ikke kontrolleres. En mulig feilkilde er noen få deler av opptakene som ikke lot seg transkribere fordi de var utydelige. Disse er merket [utydelig] i transkriberingen og jeg forholder meg forsiktig til bruken av de ytringene det gjelder i det følgende kapittel (5.2).

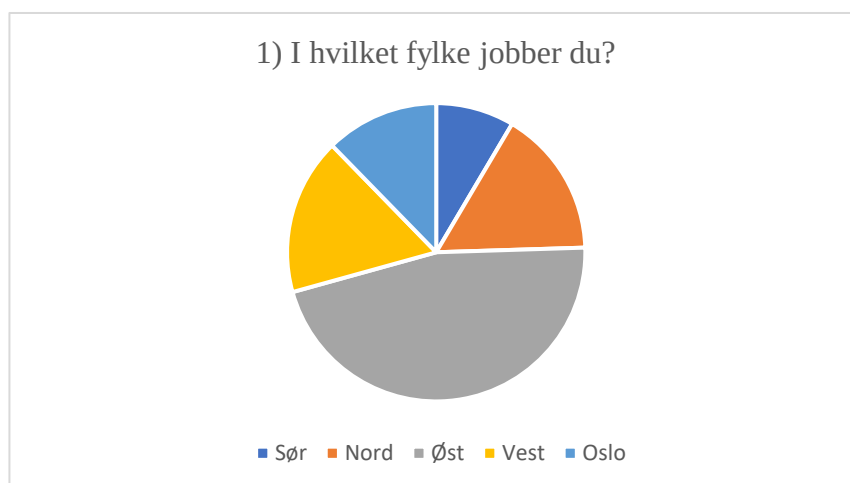
5. Resultater

5.1. Resultatene fra spørreundersøkelsen

De 19 spørsmålene fra spørreundersøkelsen er som sagt vektlagt forskjellig utfra hvilken relevans de har for den overordnede problemstillingen. Like fullt er alle spørsmål inkludert og svarene er kommenterte for seg selv, komparativt og/eller med referanser til relevant teori. Der det er hensiktsmessig å sammenlikne med Aas og Østlie for å se endringer over tid, er dette gjort. I disse tilfellene redegjøres det for hvordan tallmaterialet er tilpasset slik at sammenlikningsgrunnlaget er reliabelt (se spørsmål 8 i 5.1.2). Spørsmålene presenteres i en figur med påfølgende kommentarer til funnene som er gjengitt i figurens diagram. Forkortelser jeg bruker er Vg1, Vg2 og Vg3 for de tre nivåene på videregående skole, samt SF for studieforberevende program og YF for yrkesfaglig program. En siste kategori er Vg3 påbygging til generell studiekompetanse som er et komprimert år som yrkesfaglige elever kan ta i etterkant for å kvalifisere seg til høyere utdanning etter videregående.

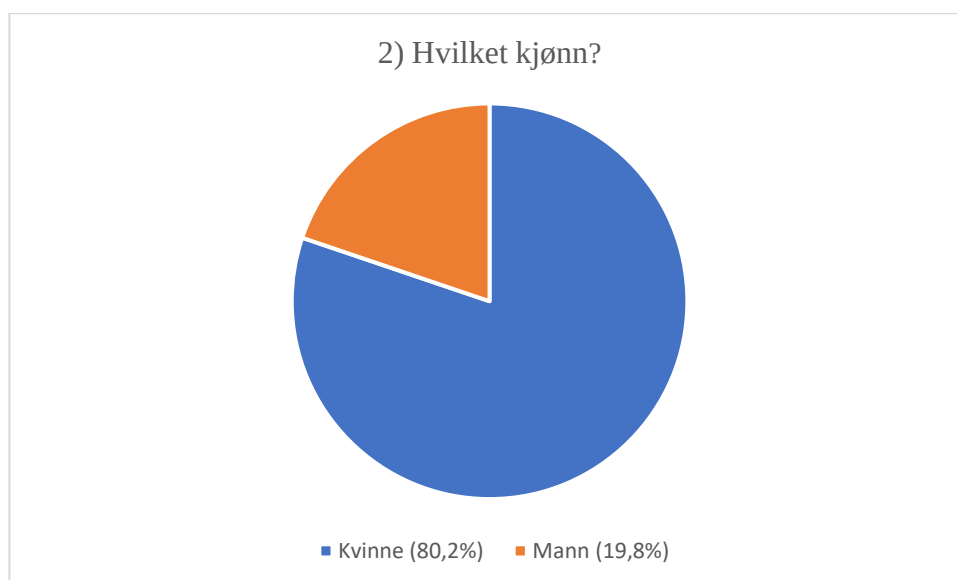
5.1.1 Kartlegging av respondentenes bakgrunn

Undersøkelsens tre første spørsmål dreide seg om respondentenes bakgrunn. Bakgrunnsvariablene arbeidssted, alder og kjønn gir en pekepinn på hvor representativ undersøkelsens populasjon er for lærere generelt.



Figur 5.1. Regioninndeling av informantenes arbeidssted (se tabell 1).

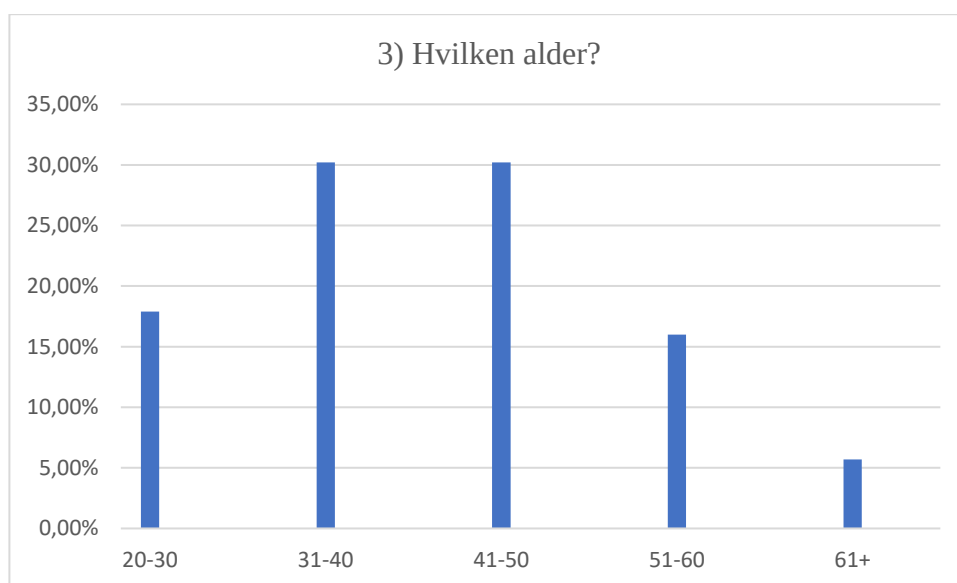
Tallene fra første spørsmål er delt inn i fire regioner slik Aas og Østlie gjorde i sin undersøkelse. Det er en overvekt av østlandslærere som har svart på undersøkelsen (figur 5.1). Dette gjenspeiler også Norges geografiske befolkningstetthet til en viss grad. Færrest respondenter jobber i Agder, region sør. I Østlies undersøkelse har det vært geografiske forskjeller knyttet til aktivitet, altså timebruk på nabospråk, der lærerne i regionene nord og øst var mest aktive mens lærerne var minst aktive i sør (2009, s. 99). Aas' undersøkelse viste også at språk prioriteres ulikt i forskjellige regioner, der svensk ble vektlagt mer i øst og dansk ellers i landet (2000, s. 58). Betydningen overvekten av østlandslærere kan ha for tallenes representativitet er at de fremstår som mer aktive og svenskrettede enn hva det faktiske gjennomsnittet norsklærere er.



Figur 5.2. Respondentenes kjønn (se tabell 2).

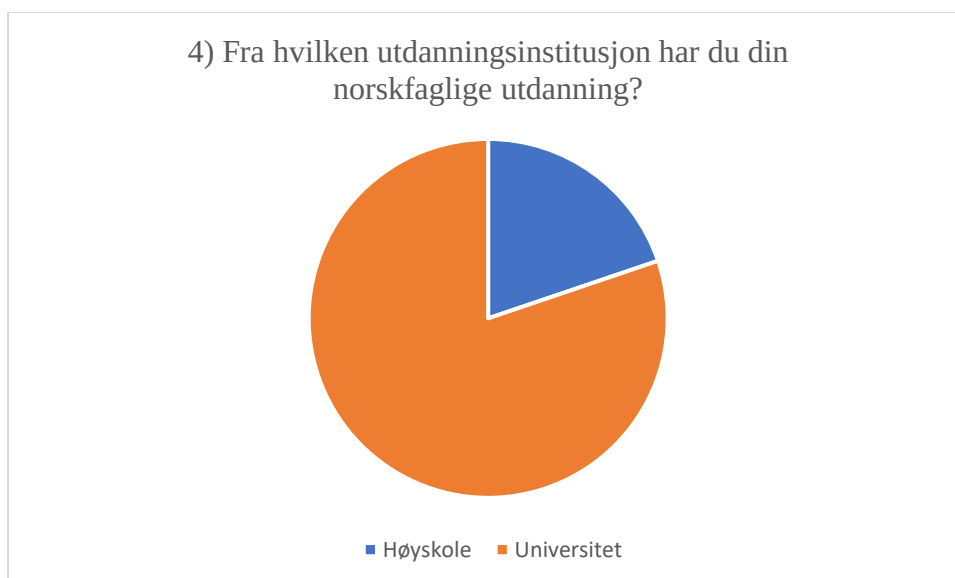
Det er en stor overvekt av kvinner som har svart på denne spørreundersøkelsen (figur 5.2). Dette reflekterer den generelle tendensen at det fins flere kvinnelige enn mannlige lærere i Norge, selv om forskjellen er mindre på videregående skole.¹⁶ Samme kjønnsfordeling ses også hos Aas og Østlie selv om den er betydelig skjevere i min undersøkelse. Her er det nyttig å notere at tall hos Østlie viser at kvinnelige lærere er noe mer aktive når det gjelder nabospråksundervisning enn menn (2009, s. 108). En potensiell konsekvens denne bakgrunnsvariabelen kan ha, er at respondentene fremstår mer aktive enn det reelle gjennomsnittet norsklærere faktisk er.

¹⁶ Se Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2021, 15. mars). *Ansatte i barnehage og skole etter kjønn*: https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/kjonnslikestilling/Utdanning_og_kjonn/Ansatte_i_barnehage_og_skole/



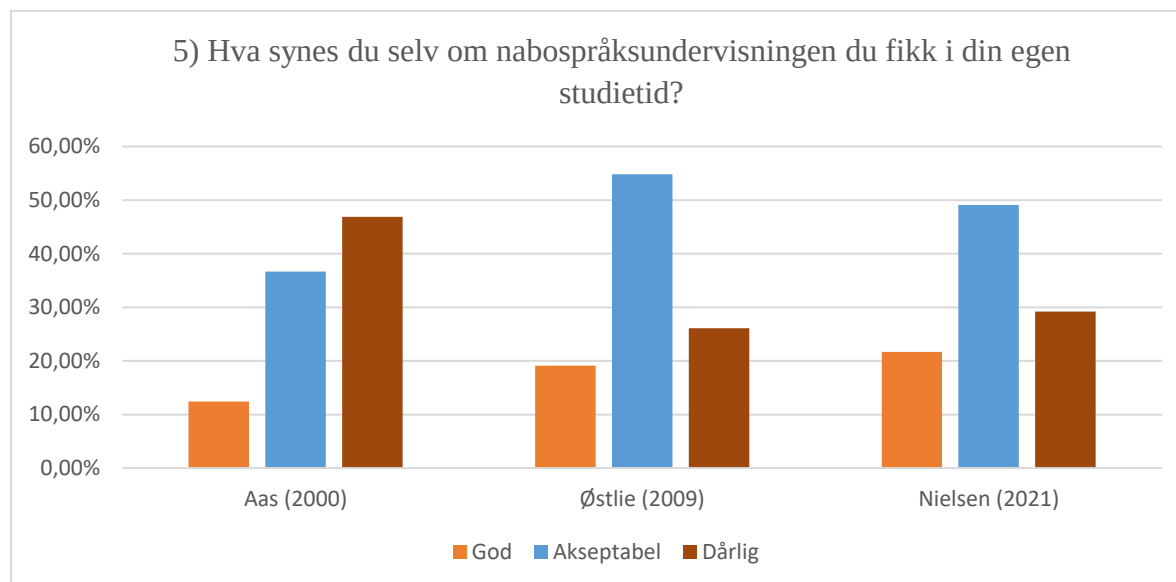
Figur 5.3. Respondentenes alder (se tabell 3).

Respondentenes alder er fordelt slik at de fleste er mellom 30 og 50 år gamle. I Aas' studie diskuterte hun om det var slik at de eldre lærernes opplevelse av nordisk samhold i etterkrigstiden kunne spille inn på timer brukt på nabospråkundervisning, sett i forhold til de yngre lærerne (Aas, 2009, s. 37). Spredningen av informantenes alder er ellers god med tanke på representativitet (figur 5.3).



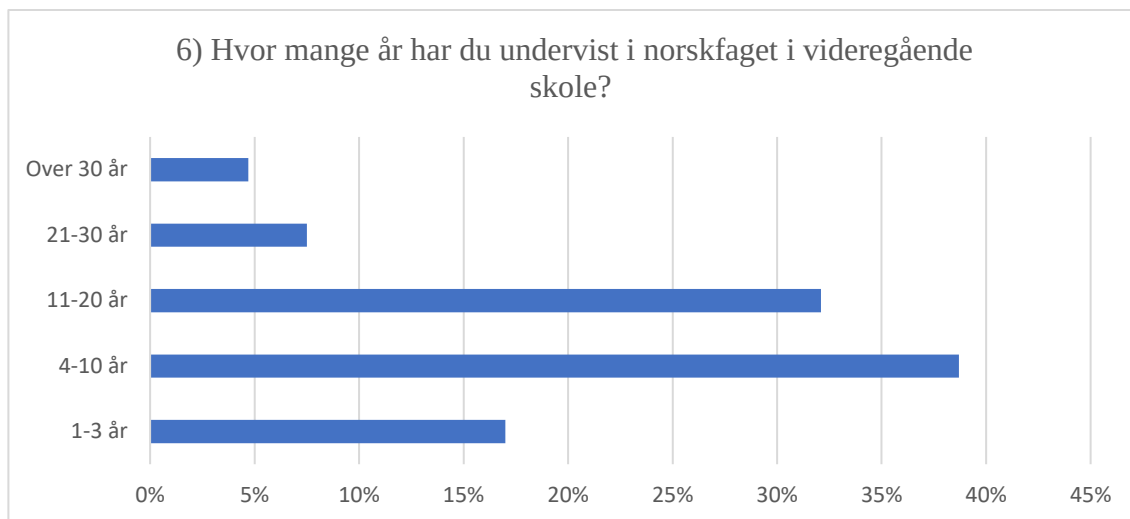
Figur 5.4. Respondentenes utdanningsinstitusjon (se tabell 4).

På spørsmål om respondentenes utdanning har 80,2 % svart at de har norskfaglig utdanning fra universitet og resten fra høyskole (figur 5.4). Dette er tilsvarende fordeling som vi finner hos Østlie (2009, s. 105).



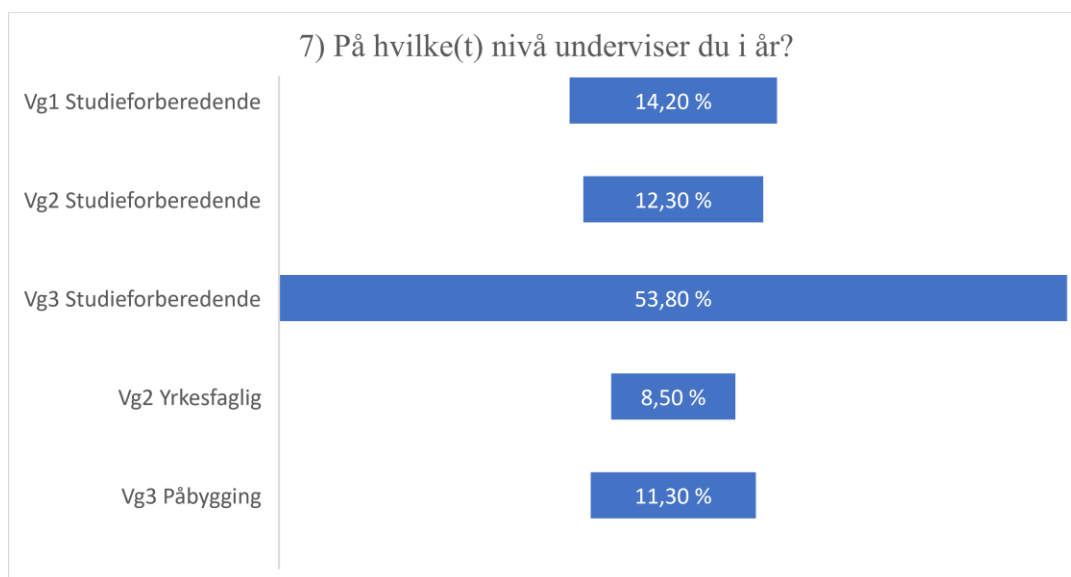
Figur 5.5. Respondentenes vurdering av egen nabospråksopplæring (se tabell 5).

I figur 5.5. har jeg sammenliknet tallene fra Aas, Østlie og min spørreundersøkelse for å se endring over tid. En utvikling man kan lese ut av tallene er at respondentene sier at de har fått bedre nabospråkundervisning sammenliknet med Aas' (2000, s. 39). Et markant flertall svarer at nabospråkundervisningen de hadde i studietiden var «akseptabel» eller «god» både i min og Østlies (2009, s. 112) undersøkelse. Dette spørsmålet er forholdsvis viktig sett i samband med spørsmål 13, «Synes du nabospråkundervisningen er problematisk?», fordi utdanning og faglig usikkerhet henger sammen. Når det er huller i lærerens faglige kunnskap, vil det føre til usikkerhet som påvirker undervisningen i negativ forstand (jf. Myhill et al., 2013, s. 79). At lærernes vurdering av kvaliteten på nabospråkopplæringen de har fått virker å ha stagnert eller gått noe tilbake de siste 12 år, kan ses i sammenheng med at mange respondenter tilhører samme generasjon som Østlie-undersøkelsens populasjon. Funnene samsvarer ellers med Synovates undersøkelse der kun 35 % av norsklærere påsto de hadde tilstrekkelig god nok kompetanse i nabospråk (Johannesen & Pran, 2011, s. 26).



Figur 5.6. Respondentenes yrkesaktivitet (se tabell 6).

På spørsmål om respondentenes ansiennitet er det en todeling. I overkant av halvparten har undervist i 10 år eller mindre, mens resten har lengre fartstid som norsklærere. Det vil si at 56 % av undersøkelsens populasjon er nye som norsklærere de siste 10 år, mens 44 % tilhører de generasjoner som ble spurt av Aas i 2000 og Østlie i 2009. I overkant av halvparten av respondentene har da bare jobbet med Kunnskapsløftet 2006/2020. Overordnet kan omtrent halvparten av respondentene regnes som nye i det longitudinelle aspektet av studiet.



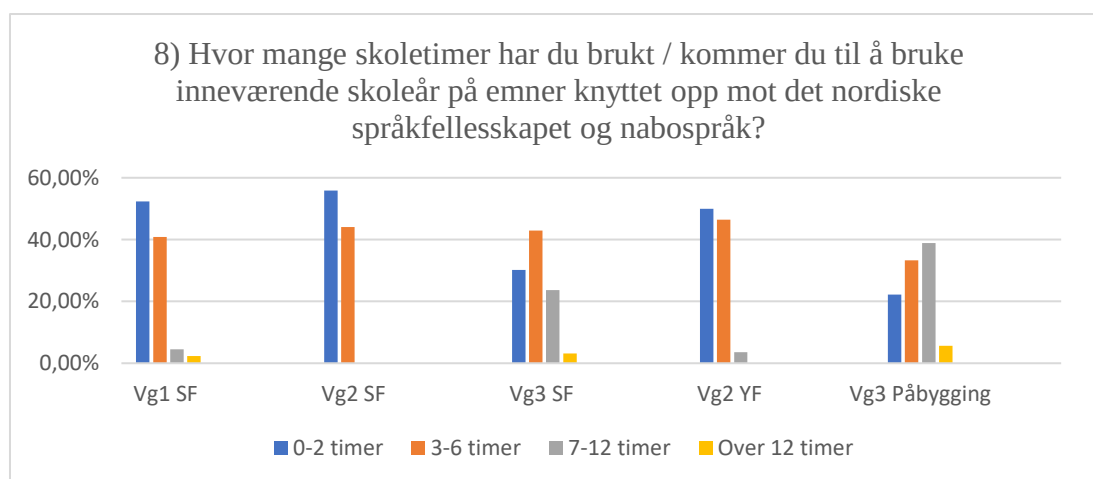
Figur 5.7. Respondentenes undervisningsnivå (se tabell 7).

Spørsmål 7 gir bakgrunnsinformasjon om hvilket nivå respondentene arbeider på i skrivende stund. Dette er relevant på grunn av de nabospråksrelaterte kompetansemålenes plassering i læreplanene, ettersom Vg2 og Vg3 ikke har innført ny læreplan LK20 ennå. Spørsmålet fikk imidlertid feil oppsett i spørreskjemaet da det skulle ha vært mulig å velge flere enn ett svaralternativ (se tabell 7). Mange heltidsansatte norsklærere har flere klasser på flere nivåer og ville derfor sannsynligvis ha valgt flere alternativer hvis mulig. Det vil si at figur 5.7 bare delvis gjengir respondentenes nåværende undervisningssituasjon. Respondentenes nivåfordeling kan likevel sies å være til studiets fordel da 57 respondenter (53,8 %) svarte at de underviser på Vg3 studieforbereende nivå i år. To av de mest omfattende kompetansemålene i nabospråk/nordisk er som nevnt på Vg3 i læreplanen for norsk i LK06 og dermed et tema mange av respondentene skal arbeide med, eller har arbeidet med nylig (se tabell 3.1). Vg3 studieforbereende program har også større timeomfang på 168 per år, mot 113 på Vg1 og 112 på Vg2.

En oppsummering av respondentenes bakgrunnsvariabler viser at populasjonen i spørreundersøkelsen er mye lik den hos Østlie (2009). Det er en større andel kvinner som har svart denne gang og de fleste har arbeidssted på Østlandet (figur 5.2). De fleste respondentene er mellom 31 og 50 år gamle (figur 5.3), men i overkant av halvparten har 10 år eller mindre i ansiennitet (figur 5.6). Respondentene virker å være middels fornøyd med nabospråksopplæringen de selv fikk i høyere utdanning liksom de var i 2009 (figur 5.5). Det gis som nevnt et ufullstendig bilde av respondentenes undervisningssituasjon, men en majoritet ser ut til å arbeide på Vg3 studieforbereende nivå der timetallet er høyt og nabospråkstemaet er godt representert i læreplanen NOR01-05 (figur 5.7). I alt kan tallenes validitet være påvirket av kjønns- og regionsfordelingen der Aas (2000) viste at kvinnelige norsklærere bruker mest tid på nabospråksundervisning, og at østlandslærere generelt vektlegger svensk over dansk. Dog er tendensene de samme i Østlies populasjon og at sammenlikningsgrunnlaget i den forstand er nokså pålitelig.

5.1.2 Timebruk og påvirkning av pandemien 2020

Det mest sentrale formålet ved spørreundersøkelsen har vært å få svar på hva lærerne tenker om nabospråksundervisningen og hvilken undervisningspraksis de har. Timer brukt på nabospråksundervisning kan si oss mye om hvordan lærere prioriterer temaet og gir mulighet til å sammenlikne utvikling over tid. I skrivende stund (2021) er det også utfordringer i forbindelse med koronapandemien som har ført til at undervisning vekselvis har vært i klasserommet og via digitale plattformer hjemme. Ettervirkningene av dette er fremdeles usikre, men foreløpige undersøkelser har vist at undervisningen har vært utilstrekkelig og har blant annet ført til avlysning av eksamen.¹⁷



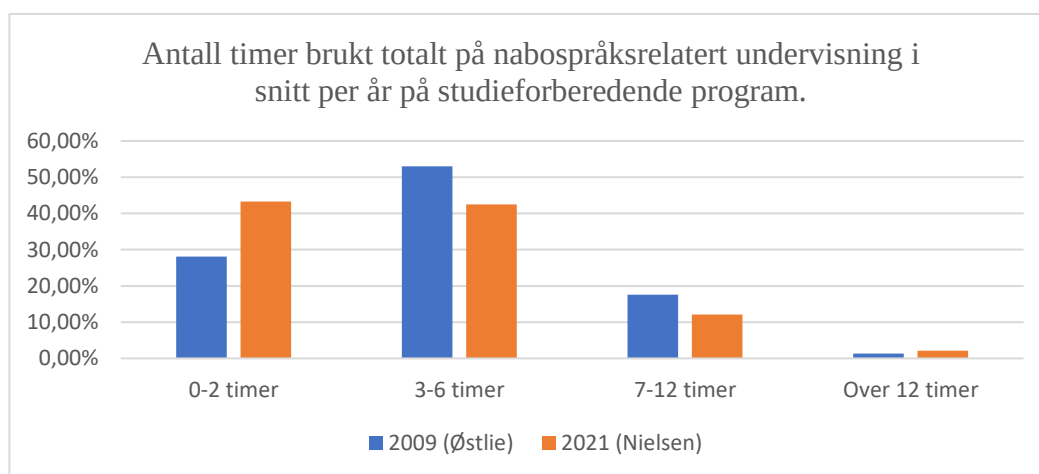
Figur 5.8. Respondentenes timebruk på nabospråksrelatert undervisning (se tabell 8).

Spørsmål 8 er på mange måter et av de mest opplysende i undersøkelsen og det er nyttig å sammenlikne tallene her med svarene fra Østlies respondenter. Her er det verdt å merke seg at andelen respondenter per alternativ ikke gjengir totalen på 106, kun dem som frivillig valgte mellom de fem svaralternativene siden det ikke var obligatorisk å svare på alle. Antall respondenter per nivå er 44 (Vg1 SF), 34 (Vg2 SF), 63 (Vg3 SF), 28 (Vg2 YF) og 18 (Vg3 påbygging) uten de som har valgt «underviser ikke». Disse tallene gir et mer fullstendig bilde av respondentenes undervisningssituasjon sammenliknet med spørsmål 7 og bekrefter at flest respondenter underviser på Vg3 studieforberevende.

¹⁷ Se Utdanningsdirektoratet (2021). 3.6.2 Dispensasjon fra vitnemålskravene i videregående opplæring: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/midlertidig-regelverk-for-utdanningssektoren-covid-19/3.6-andre-midlertidige-forskriftsbestemmelser/#3.6.2-dispensasjon-fra-vitnemalskravene-i-videregaende-opplaring>

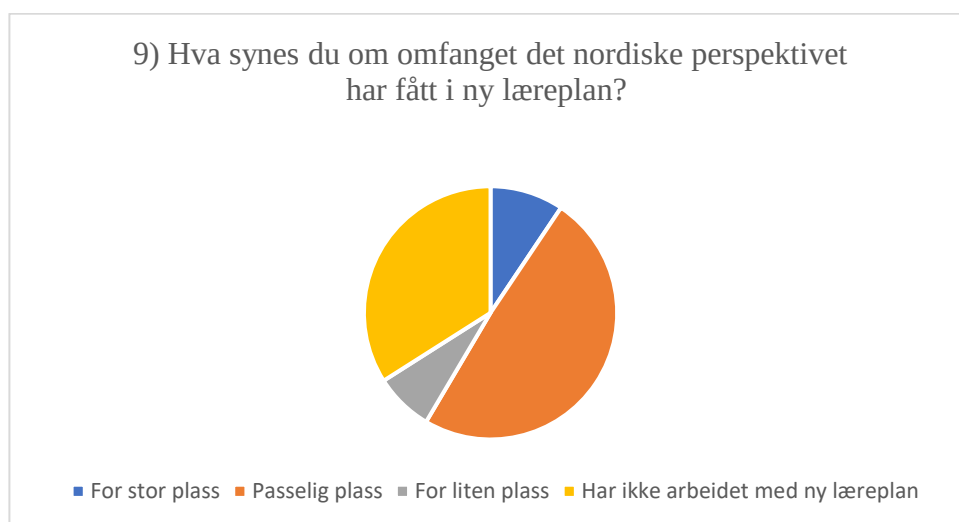
Frekvensen i figur 5.8 viser at omtrent halvparten av norsklærere på Vg1 studieforberedende program påstår at de bruker 0–2 timer på nabospråksrelatert undervisning. Tilsvarende tall rapporteres for Vg2 SF og Vg2 YF, noe som kan forklares utfra det beskjedne omfanget av timetall (113 for Vg1 og 112 for Vg2 per år) og få nabospråksrelaterte kompetansemål. På Vg3 SF og påbygging er det større timetall (168 per år) og flere relevante kompetansemål, og flere respondenter angir å bruke omtrent 3–6 timer eller mer på Vg3. På Vg3 påbygging er omfanget av nabospråksundervisning størst, en naturlig følge av at studieprogrammet er komprimert til ett år bestående av kompetansemålene fra Vg2 og Vg3 SF over 281 timer.

Omfanget av nabospråksundervisningen i timer i de forskjellige undersøkelsene er relevant å sammenlikne for å se endringer i lærernes prioriteringer av temaet over tid. En slik utregning er likevel ikke problemfri siden kompetansemålene i nordisk/nabospråk er på ulike nivåer i de ulike læreplanene LK06, LK06 (2013) og LK20. For å løse dette problemet har jeg lagt sammen antallet timer fra det studieforberedende programmet for Vg1, Vg2 og Vg3 fra min og Østlies undersøkelser i figur 5.8.1. En slik totalsum kan bedre fastslå lærernes gjennomsnittlige timebruk på nabospråksundervisning uavhengig av nivå. Med frekvensen fra figur 5.8 i minne, blir totalen respondenter sammenlagt 141 fra min undersøkelse og 153 fra Østlie (2009, s. 93). Totalen blir som sagt høyere enn det reelle antallet respondenter fordi man har kunnet velge å svare på flere alternativer i samme spørsmål. Jeg understreker at slik fremstilling av statistikk kun kan vise generelle tendenser, ikke nødvendigvis det faktiske timetall som vil bli brukt i snitt. Respondentene som har svart for Vg2 yrkesfag og Vg3 Påbygging er fjernet ettersom det studieforberedende programmet er mer relevant for oppgavens overordnede problemstilling.



Figur 5.8.1. Sammenlikning av timer brukt på nabospråksundervisning (se tabell 8.1).

Den generelle tendensen er at spørreundersøkelsens respondenter oppgir å bruke færre timer på nabospråkundervisning sammenliknet med 2009 (figur 5.8.1). Flere sier at de totalt sett bruker 0–2 timer under hele videregåendeløpet i 2021 sammenliknet med i 2009. Sammenlagt bruker omtrent 85 % av norsklærerne 0–6 timer på nabospråksrelatert undervisning mot 80 % i 2009. Dette stemmer overens med emnets omfang i læreplanene som er betydelig redusert i læreplanen for norsk i Kunnskapsløftet 2020 sammenliknet med første versjon av NOR01-05 som Østlie forholdt seg til. Det har ikke vært mulig å sammenlikne tilsvarende tall fra Aas, men hennes undersøkelse viste at 63 % av norske lærere behandler nabospråkene i undervisningen «1–2 ganger i året», 32 % svarte «flere ganger» og 5 % «aldri» (2000, s. 41). Også en majoritet i hennes undersøkelse virker å undervise i temaet i begrenset omfang. Nedgangen fra 2009 kan også ses i sammenheng med lærernes generasjonstilhørighet som bakgrunnsvariabel for holdningen de har til nabospråk (jf. Aas, 2000).



Figur 5.9. Respondentenes holdning til omfang i ny læreplan (se tabell 9).

Spørsmål 9 undersøker hva lærerne mener om hvilket omfang det nordiske perspektivet er blitt tildelt i Kunnskapsløftet 2020 (figur 5.9). Omtrent halvparten av respondentene mener temaet har fått passelig plass i LK20. Tallene samsvarer godt med undersøkelsen til Østlie hvor nesten 80 % synes temaet hadde passelig plass i LK06 (2009, s. 115), om vi utelukker de som ikke har arbeidet med ny læreplan. I 2000 var prosenten nesten 90 % og ingen mente omfanget var for stort i læreplanen Reform 97 (Aas, 2000, s. 92). At én tredjedel av respondentene ikke har arbeidet med LK20 tyder på at de ikke arbeider på Vg1, men forholder seg til kompetansemålene for LK06 på Vg2 og Vg3.



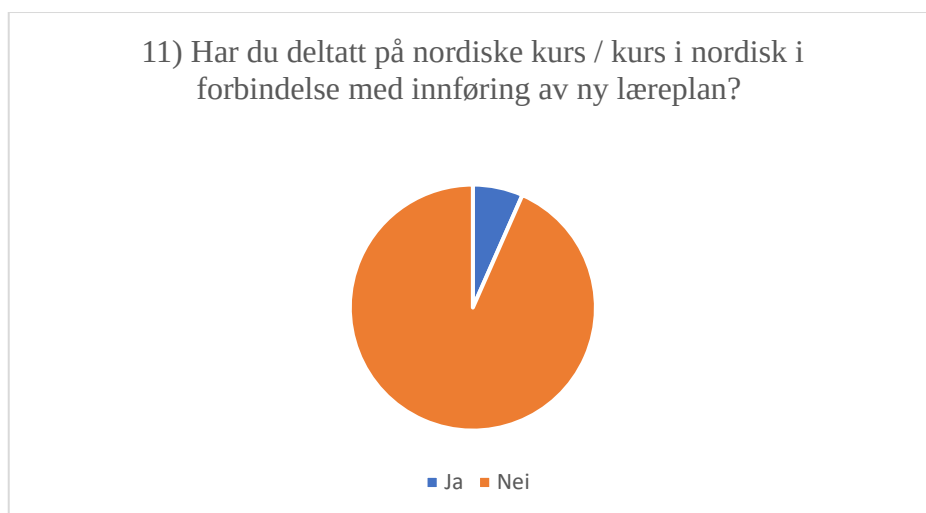
Figur 5.10. Koronapandemiens konsekvenser for undervisningen (se tabell 10).

Spørsmål 10 handler om pandemiens påvirkning på lærernes undervisning. På grunn av vekslingen mellom klasseromsundervisning og digital hjemmeundervisning har det vært relevant å inkludere dette spørsmålet i spørreundersøkelsen. Mye digital hjemmeundervisning har ført til store endringer i undervisningspraksis og det er fremdeles stor usikkerhet rundt den digitale opplæringens tilstrekkelighet. Som nevnt omtaler tidligere studier nabospråksundervisningen som en salderingspost i læreplanen så det var grunn til å forvente at temaet var blitt nedprioritert under pandemien. En majoritet angir at pandemien har hatt usikker effekt på nabospråkstemaet, men rundt 20 % mener effekten har vært negativ (figur 5.10).

Oppsummert er omfanget på nabospråksrelatert undervisning blitt mindre sammenliknet med tidligere og den har lenge utgjort en forholdsvis en liten del av norskundervisningen. I undersøkelsen til Aas (2000) og Østlie (2009) angir de færreste lærere at de underviser i nabospråk oftere enn 1–2 ganger per år, eller flere enn syv timer, og liknende tall finnes i min undersøkelse. De fleste respondentene virker fornøyde med omfanget det nordiske perspektivet har i ny læreplan, noe som kan tyde på at mange lærere ikke er særlig opptatte av temaet og stiller seg noe likegyldige til omfanget. Om vi legger til grunn det forholdsvis ambisiøse omfanget av nordiskrelaterte kompetansemål i læreplanen fra 2006 sett mot omfanget i 2020, er det påfallende hvor stabile meningene hos lærerne er. I 2000 var prosentandelen enda høyere selv om omfanget nabospråksundervisningen fikk i Reform 97 var heller beskjeden (Aas, 2000, s. 94). Overordnet sett kan det tyde på at undervisning i svensk og dansk beholder sin status som salderingspost i norskfaget.

5.1.3 Egenopplevelse av nabospråk

Spørsmålene 11–13 dreide seg om respondentenes egenopplevelse av nabospråkene. Hensikten med spørsmålene var å finne tendenser som kan si noe om norsklærernes holdninger til språkene utfra erfaringer de har hatt. Det er også spørsmål om hvorvidt de mener nabospråksundervisningen er problematisk og i så fall hvordan (se figur 5.13).

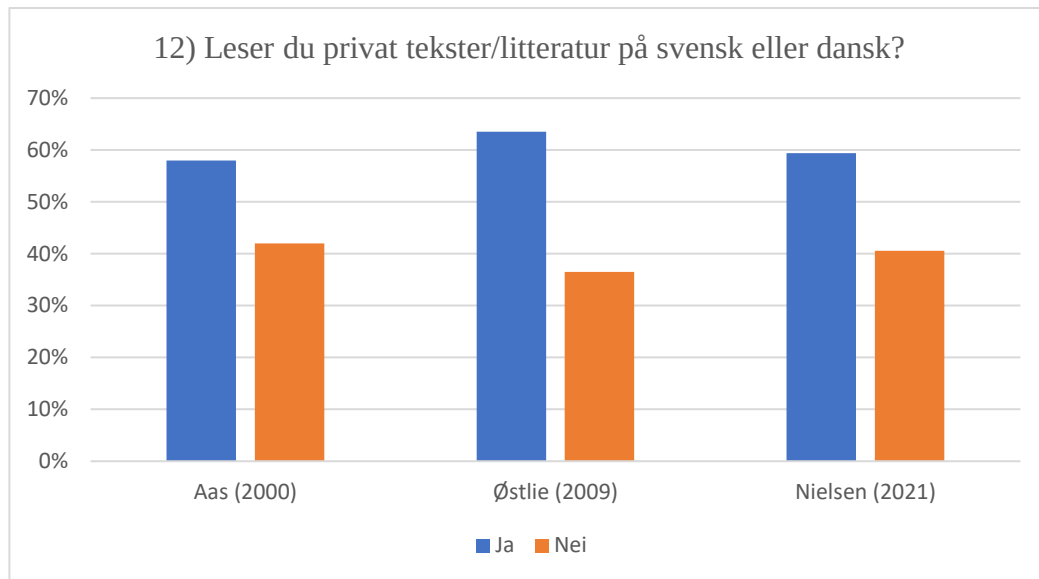


Figur 5.11.

Respondentenes kursdeltagelse (se tabell 11).

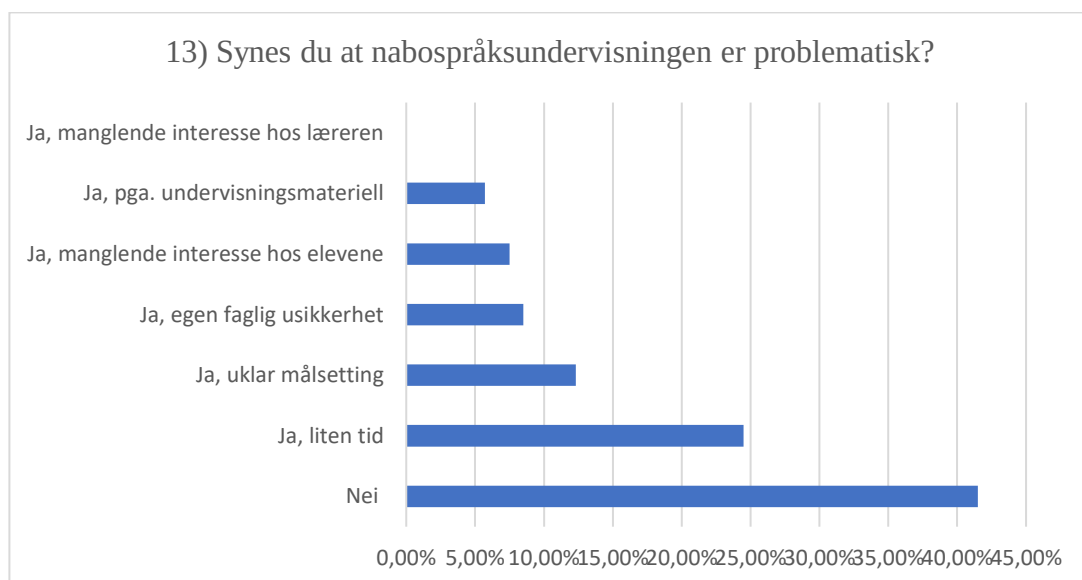
Få respondenter sier at de har deltatt på nordiskkurs i forbindelse med innføring av ny læreplan (figur 5.11). Dette stemmer godt overens med Aas (2000) der 2,6 % sier de har deltatt i slike kurs og Østlie (2009) der 14,7 % svarer «ja» på spørsmålet om kursdeltakelse. Riktignok er det flere problematiske sider ved sammenlikningen her, blant annet en formulering i Aas' spørsmål som kan feiltolkes (sommerkurs) og at Østlie inkluderer et delspørsmål (kursdeltagelse i andre sammenhenger) hvor betydelig flere svarer ja. I mitt tilfelle må man ta i betraktning reiserestriksjonene innført 2020/2021 som har ført til avlysninger av utenlandskurs 2020.¹⁸ Det er også mindre sannsynlig at det i norsk offentlig regi vil gis kursing i nabospråksundervisning når temaet er såpass svekket i ny læreplan.

¹⁸ Se Fondet for dansk-norsk samarbeid (2020): <https://dansk-norsk.no/arrangementer/nordkurs-1-1>



Figur 5.12. Respondentenes lesevaner (se tabell 12).

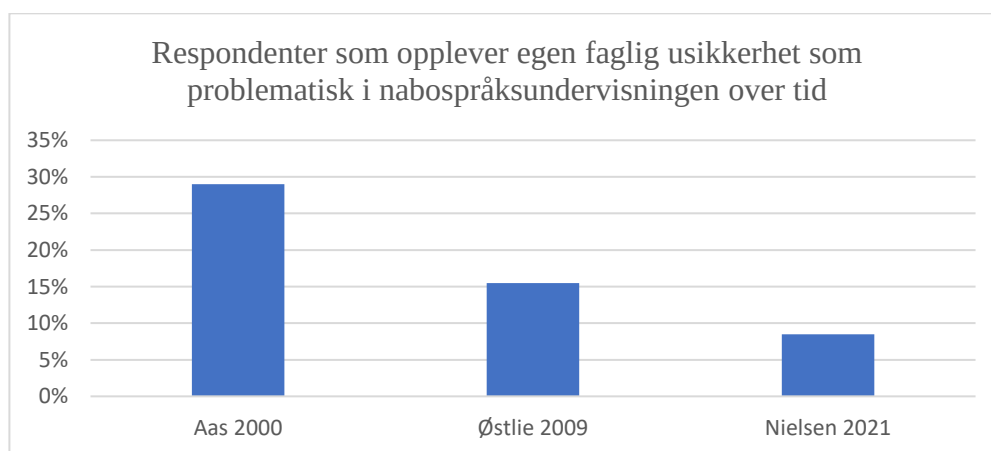
Spørsmål 12 handler om lærernes eget forhold til lesing av svensk og dansk. Et aktivt forhold til nabospråkene har betydning for hvorvidt språkene oppleves relevante og kan i tillegg være en ressurs for å styrke egen faglig sikkerhet. Spørsmålet kunne enkelt sammenliknes med de tidligere studiene fordi det var et ja/nei-spørsmål. Omtrent 60 % av respondentene sier at de leser svenske og danske tekster privat i min undersøkelse, en fordeling som virker å være stabil de siste 21 årene (figur 5.12).



Figur 5.13. Respondentenes forhold til nabospråksundervisning (se tabell 13).

På spørsmål 13 søkes det svar på lærernes holdning til nabospråksundervisningen.

Respondentene kunne ikke velge flere svar og ble derfor bedt om å ta stilling til om de syntes temaet var problematisk, og i så fall hvorfor. I min undersøkelse sier 62 av 106 respondenter (58,5 %) at undervisning i nabospråk er problematisk (figur 5.13). Sammenliknet med Østlie hevder flere lærere at de synes temaet er mer problematisk nå enn da, og at tidspress fremdeles står som fremste årsak (Østlie, 2009, s. 171). I min undersøkelse oppgir 24,5 % «liten tid» som grunn til at nabospråkundervisningen er problematisk, mens det i Østlies tilfelle var 32,8 %. Samme tendens finnes hos Aas, der 77 % oppga liten tid som det største problemet med nabospråkundervisningen, men jeg understreker at Aas sitt spørsmål kan invitere til flere bekreftende svar på grunn av formuleringen «Hva synes du kan være problematisk med grannespråksundervisninga?» (Aas, 2000, s. 60). Totalt sett kan undersøkelsen tyde på at flere lærere i dag opplever at de har bedre tid sammenliknet med tidligere, men at flere synes undervisning i nabospråk er problematisk av flere grunner. I diagrammet under har jeg valgt ut ett funn jeg mener er interessant å sammenlikne over tid (figur 5.13.1).



Figur 5.13.1. Sammenlikning av respondentenes faglige usikkerhet (se tabell 13).

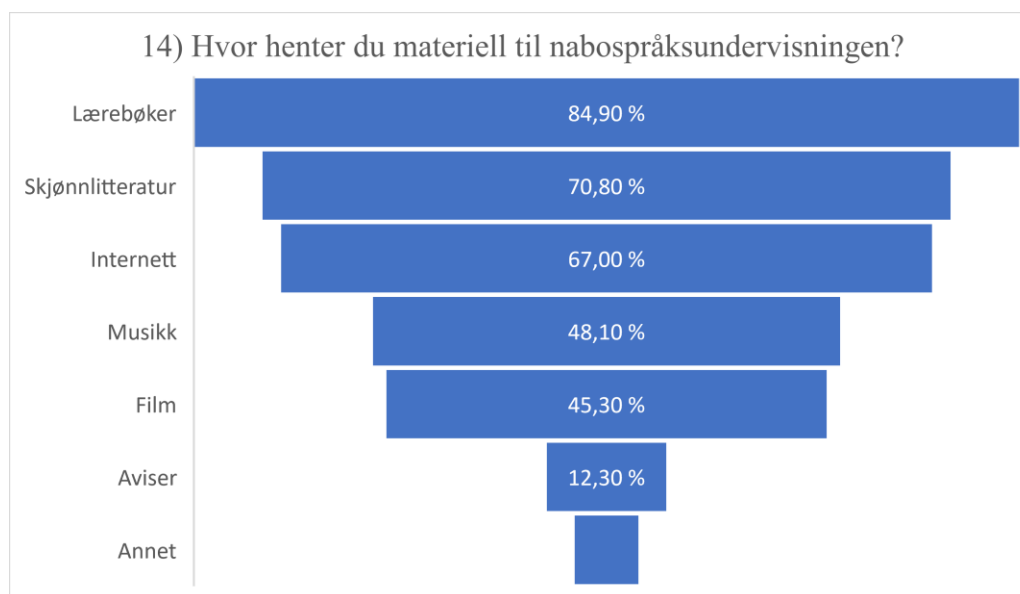
Over tid ser vi en nedgang ved sammenlikning av antall respondenter som mener «faglig usikkerhet» er det mest problematiske ved nabospråksundervisningen (figur 5.13.1). Siden Aas' hovedfagsoppgave i 2000 er tallene halvert ved hver undersøkelse. Dette står i kontrast til Synovates undersøkelse der et flertall av norsklærere var uenige i at deres kompetanse i nabospråk var tilstrekkelig (jf. Johannesen & Pran, 2011). Synovates undersøkelse inkluderer riktig nok flere lærere enn min undersøkelse og lærere fra ungdomstrinnet. Sammenliknet Aas og Østlie kan det likevel tyde på at faglig tyngde hos norsklærere på videregående nivå er

styrket når det gjelder nabospråksemnet, noe som stemmer overens med respondentenes vurdering av nabospråksopplæringen i egen studietid (jf. figur 5.5).

Rundt 60 % av norsklærerne i undersøkelsen hevder at de leser tekster på svensk og dansk, et tall som har vært stabilt lenge. Det virker som om flere synes nabospråksundervisningen er problematisk sammenliknet med tidligere. Om lag 60 % mener dette mot omtrent 45 % i 2009 (jf. Østlie). Det virker som om de fleste lærerne er fornøyde med læringsmateriell til nabospråksundervisningen og at elevene har interesse for temaet. Det er liten tid som oppgis som hovedårsak til problematikken, slik det også var i Aas' undersøkelse i år 2000. Samtidig svarer betydelig færre at egen faglig usikkerhet er en årsak. Dette kan tyde på at de spurte norsklærerne føler seg faglig sterkere enn før.

5.1.4 Materiell til undervisningen

Hvilke ressurser informantene bruker i nabospråksundervisningen er også kartlagt. Forskning har vist at lærebøkene fremdeles har en sentral posisjon i undervisningen (Sundy, 2013, s. 42). Det er også en debatt om lærerne bør frigjøre seg fra bøkene og heller bruke skjerm- og nettbaserte ressurser.¹⁹ I sammenheng med nabospråksundervisning er det relevant å se informantenes preferanser opp mot kompetansemålene i læreplanen og hvilke krav nabospråksforståelse setter.

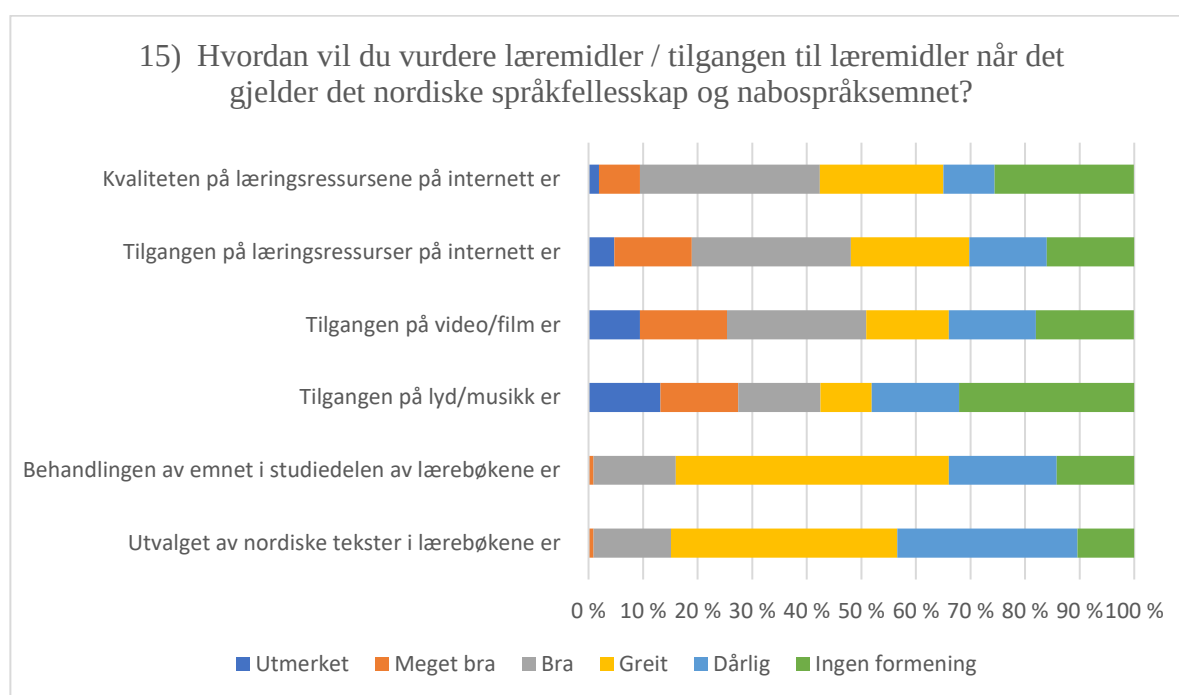


Figur 5.14. Informantenes nabospråksrelaterte materiell (se tabell 14).

¹⁹ Se Brynildsen, S. M. (2019, 7. mars). Skjerm eller papir? Ja, takk, begge deler! Utdanningsnytt.no <https://www.utdanningsnytt.no/digitalisering-lesing-teknologi/skjerm-eller-papir-ja-takk-begge-deler/141096>

På spørsmål om hvor informantene henter ressurser til undervisning, er det fremdeles lærebøkene som gjelder. Både i min, Østlies og Aas' undersøkelser er det lærebøker som er førstevalget av ressurser til nabospråksundervisningen. En endring fra Østlies undersøkelse til min, er en økning på nesten 20 % av respondenter som hevder at de bruker skjønnlitteratur enn tidligere (Østlie, 2009, s. 177). Dette stemmer overens med de revideringer som LK06 gjennomgikk i 2010 og 2013.

Det er mulig at noen av lærebøkene ikke inneholder tilstrekkelig med nordisk litteratur og at lærerne velger å supplere med tekster funnet andre steder. At omfanget på nordisk skjønnlitteratur i bøkene kan være begrenset peker også Sundby på, og legger til at ikke alle tekster er like egnet til formålet (2013, s. 101). Det er ikke overraskende at Internet er noe mange svarer som læringsressurs, men fordi svaret kan inneholde så mangt (tekst, film, oppgaver, musikk og video) blir det et svaralternativ som sier oss heller lite (figur 5.14).



Figur 5.15. Respondentenes vurdering av læremidler (se tabell 15).

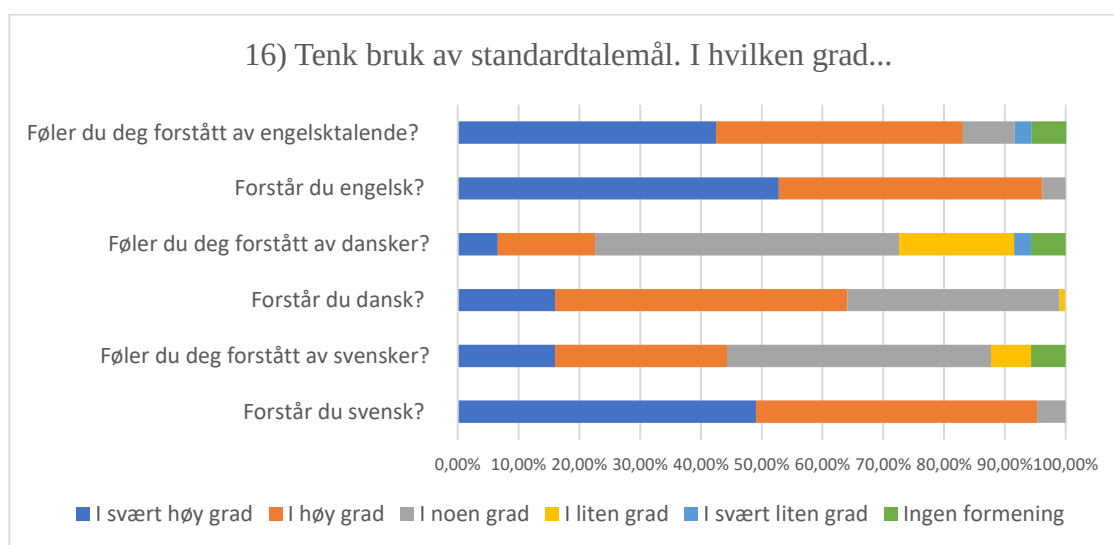
Fra spørsmål 14 tar vi med oss observasjonen at lærernes tre foretrukne ressurser er lærebøker, skjønnlitteratur og Internet inn i neste spørsmål. På spørsmål 15 blir respondentene bedt om å vurdere læringsmidlene (figur 5.15). Om lærebøkene svarer informantene at temaet nabospråk og Norden blir behandlet «greit» (50 %), men at utvalget av nordiske tekster i bøkene er «dårlig» (33%). Dette underbygger observasjonen i forrige spørsmål om at lærerne

vurderer at utvalget nordisk skjønnlitteratur i læreverkene ikke er godt nok. Dette stemmer overens med hva en stor del av lærerne oppgir hos Østlie (2009, s. 181) og Aas (2000, s. 76).

Oppsummert om læringsmateriell kan resultatene tyde på at norsklærere har et uforandret forhold til nabospråkundervisning. Lærebøker og skjønnlitteratur er respondentenes foretrukne ressurser i nabospråkundervisningen, en tendens som viser seg varig sammenliknet med funnene hos Østlie og Aas. Mange vurderer tekstutvalget i lærebøkene som utilstrekkelig og det kan tyde på at lærerne selv supplerer med skjønnlitteratur for å bøte på dette. Overordnet kan det se ut som mye av nabospråkundervisningen baserer seg på lesing av tekster, selv om svaralternativet «Internett» kan romme som sagt hva som helst. At lesing av tekster på svensk og dansk vektlegges harmonerer for øvrig med kompetansemålene i læreplanen i norsk for både LK06 og LK20.

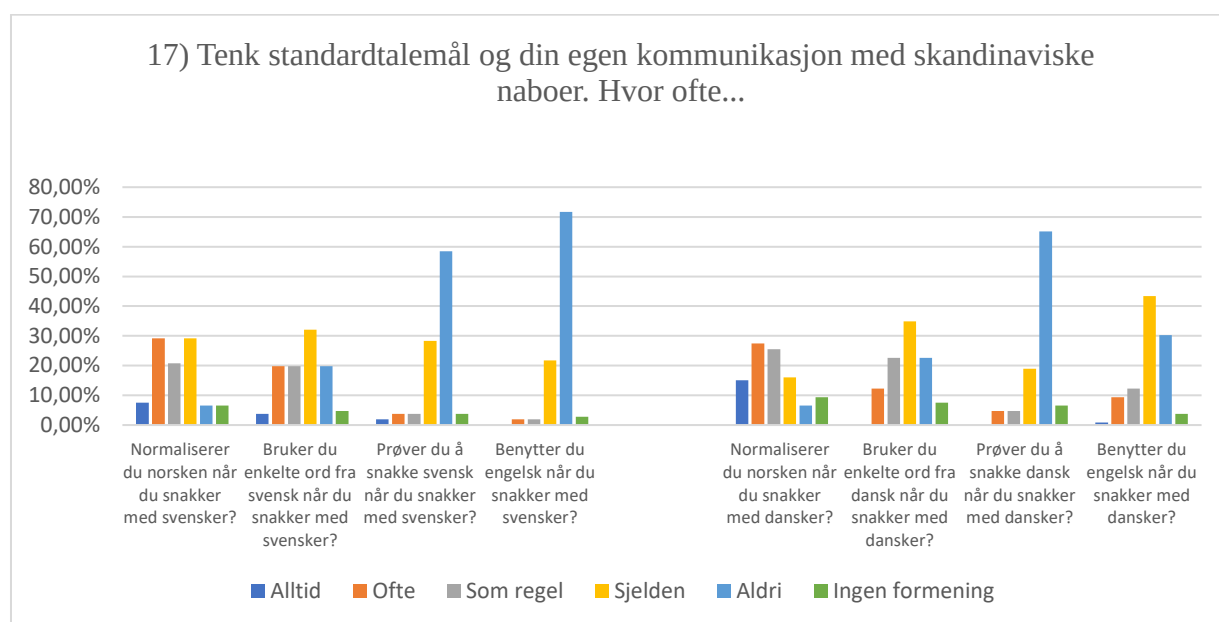
5.1.5 Respondentenes vurdering av språk og språkkunnskaper

I denne delen av undersøkelsen kartlegges respondentenes egenoppfatning av språk. Svensk og dansk er selvsagt sentrale, men også engelsk og de andre språkene i Norden blir tematisert her. Hvordan lærere vurderer egne evner til å forstå og bli forstått på de nevnte språkene må settes i sammenheng med hvilke holdninger de har til dem. Det er som nevnt en sammenheng mellom faglig usikkerhet og undervisning (jf. Myhill et al.), og språklig mestring bør forstås i den sammenhengen. Det er også språktypologiske forskjeller mellom svensk og dansk som lærere bør kjenne til for å kunne gi elevene adekvat nabospråkundervisning (jf. 2.2).



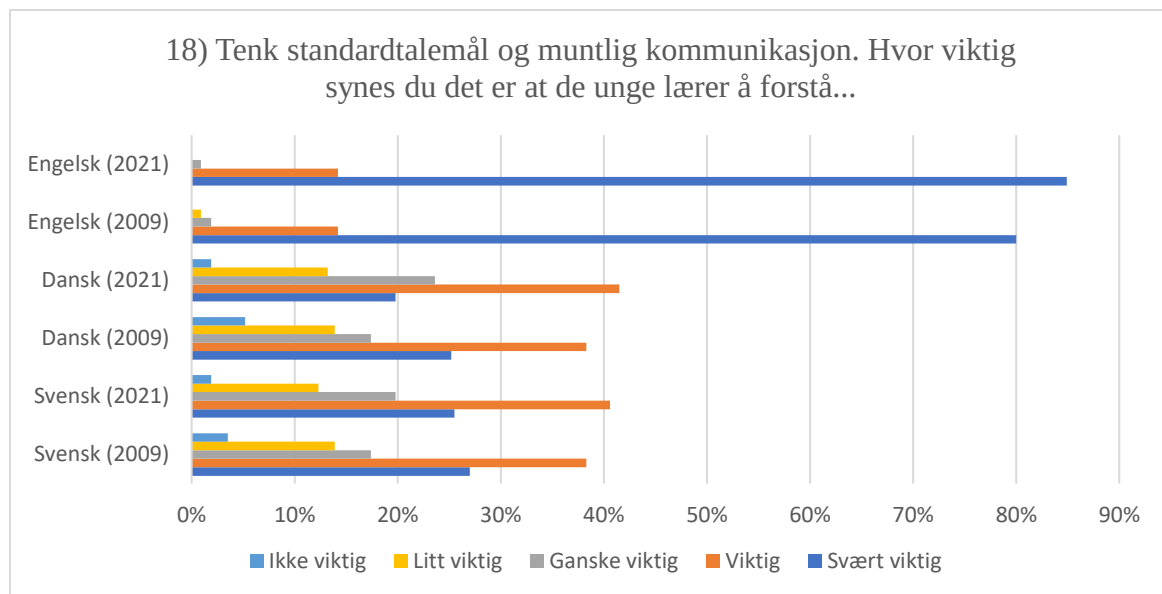
Figur 5.16. Respondentenes egenvurdering av språklige evner (se tabell 16).

De fleste respondentene utmerker seg når det gjelder å forstå og bli forstått på engelsk. Vanskeligst er det å bli forstått av dansker, men forståelsen for dansk er noe bedre (figur 5.16). For svensk er den gjensidige forståelsen bedre og forståelsesgraden for svensk er høyere enn for engelsk. Dette harmonerer med resultatene hos Østlie selv om forståelsen for svensk virker å ha gått noe ned (2009, s. 141). Resultatene samsvarer også med undersøkelsene som viser at nordmenn har bedre nabospråksforståelse enn svensker og dansker (jf. Delsing & Åkesson), men jeg vil legge til at dette er respondentenes egenvurdering og ikke faktisk målt språkforståelse.



Figur 5.17. Respondentenes samtalestrategier (se tabell 17).

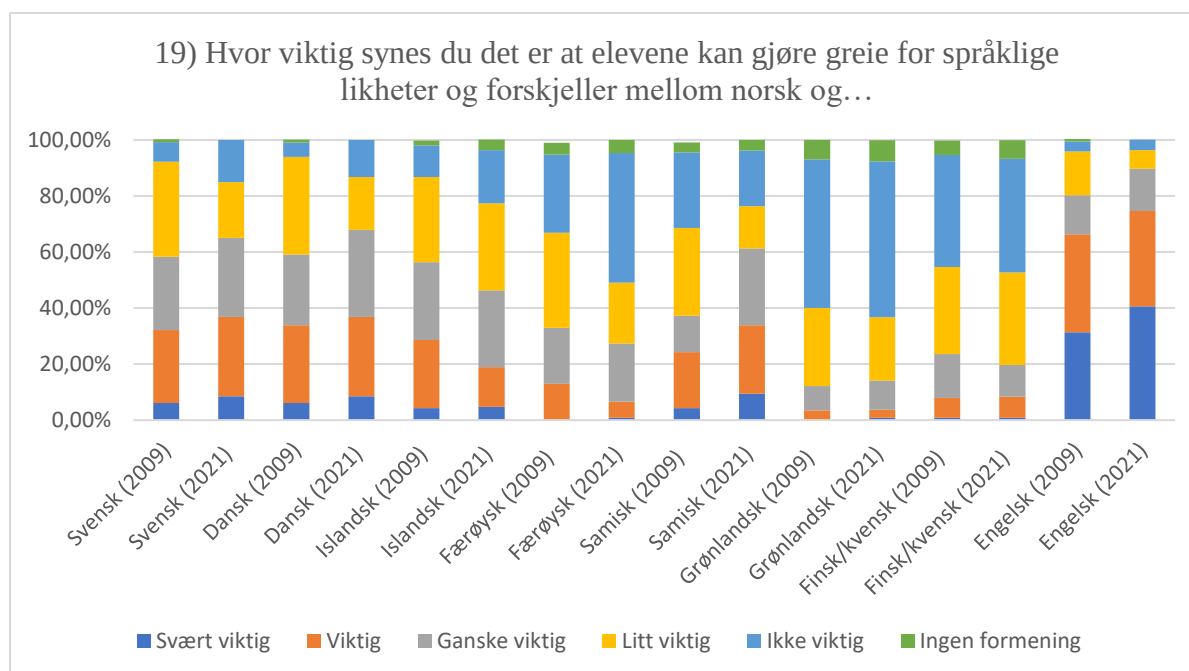
Hvilke kommunikasjonsstrategier respondentene bruker beror på kunnskapen de har om nabospråkene og hvilke erfaringer de har fra språkmøter med svensker og dansker. Nordmenn har i tidligere undersøkelser utmerket seg når det gjelder å tilpasse kommunikasjonen i møte med naboer (jf. Börestam Uhlmann, 1994). Mange bruker akkomodasjonsstrategier når de snakker med naboer og spesielt normalisering av uttale virker å være en utbredt måte å gjøre seg forstått på (figur 5.17). De fleste norsklærerne bruker ikke engelsk i slike språkmøter, selv om andelen er noe høyere for møter med dansker enn svensker. Frekvensen samsvarer generelt sett godt med nordmenns foretrukne strategier i møte med naboer (jf. Kristiansen, 2008). Dette er relevant fordi erfaringene fra slike møter er noe mange norsklærere mest sannsynlig vil ta med seg inn i nabospråksundervisningen.



Figur 5.18. Sammenlikning av respondentenes vekting av språk I (se tabell 18).

Frekvensen i figur 5.18 viser forholdsvis stabile tall på hvordan lærerne vekter svensk, dansk og engelsk. Nabospråkene vurderes cirka like viktig for unge å lære, med noe nedgang i andel som svarer «svært viktig» sammenliknet med Østlie (2009, s. 159). Til forskjell fra hos Aas (2000), mener respondentene i 2009 og 2021 at svensk er viktigere enn dansk (figur 5.18). Østlie peker på at vektingen har regionale forskjeller der grenseavstand virket å være avgjørende (2009, s. 161). I undersøkelsen til Aas var det også regionale forskjeller på hvilket nabospråk som ble vektet mest og i region Øst mente flere at svensk var viktigst, mens dansk ble vektlagt mest av norsklærere nasjonalt sett (Aas, 2000, s. 58). Om vi legger til grunns at en majoritet av min undersøkelses respondenter har arbeidssted på Østlandet, kan vi hevde å gjøre samme observasjon angående svensk.

Engelsk ilegges suverent størst viktighet med noe økning fra 2009. Språket oppleves fremdeles langt mer viktig enn nabospråkene og har fått styrket viktighetsgrad «svært viktig» (84,9 % i 2021 mot 80 % i 2009). Her er det verdt å nevne at det er problematisk å trekke inn engelsk i samme åndedrag som svensk og dansk, da nabospråkene og engelsk har såpass ulik plass skolefaglig og er å regne som et fremmedspråk.



Figur 5.19. Sammenlikning av respondentenes vekting av språk II (se tabell 19 og 20).

Siste spørsmål er et mer teknisk spørsmål sammenliknet med spørsmål 18. Norsklærerne ble bedt om å vurdere hvor viktig komparativ kunnskap om mest utbredte nordiske språkene og engelsk er for elevene. Spørsmålet gjengir ordlyden fra det nabospråklige kompetansemålet på Vg3 for LK06 og på Vg2 for LK20, og jeg har sammenliknet tallene med Østlie (2009) for å tydeliggjøre eventuell utvikling. Det later til at noen flere lærere synes det er «svært viktig» eller «viktig» for elevene å arbeide komparativt med språk sammenliknet med i 2009 (figur 5.19). Dette kan ha sammenheng med at kompetansemålet i nabospråk nå er blitt innarbeidet hos mange videregående lærere. Samtidig er det færre som mener at det er viktig for elevene med kjennskap til færøysk, grønlandsk og finsk/kvensk. Dette samsvarer med revisjonene av LK06 at Norden-begrepet er utelatt fra den nye læreplanen NOR1-06. At kun nabospråkene, samisk og engelsk gjør det bedre enn andre språk i Norden samsvarer med vekten på internasjonalisering og andelen kompetansemål i samisk som preger LK06 og LK20.

Oppsummert er norsklærernes forhold til nabospråkstemaet relativt stabilt. Temaet gis ikke spesielt mye oppmerksomhet i norskfaget og de fleste norsklærere har i undersøkelsen svart at temaet har passelig plass i ny læreplan Kunnskapsløftet 2020. En generell tendens virker å være at forståelse og interesse for svensk og dansk har gått noe ned sammenliknet med Østlies undersøkelse (2009), og det samme gjelder omfanget av nabospråksrelatert undervisning. Det er stadig slik at svensk vektas noe mer enn dansk, noe som kan forklares utfra den store andelen østlandslærere som har svart. Om vi legger til bakgrunnsvariabelen

kjønn er det også grunn til å tro at det reelle omfanget av nabospråksundervisning er lavere enn gjengitt her, da kvinnelige lærere virker mer engasjerte i temaet enn de mannlige som er underrepresenterte i min undersøkelse (jf. Aas, 2000). Spørreundersøkelsens funn er relevante for oppgavens andre studie på den måte at lærernes praksis kan settes i forbindelse med de minner de tre informantene har fra nabospråksrelatert undervisning.

5.2 Intervjuer

Delstudiet som tar for seg elevperspektivet og som i størst grad relaterer seg til spørsmålsstillingen, tar utgangspunkt i to intervjuer med tre elever gjennomført vinteren 2021. Første intervju var med de to Halden-elevene Sven og Dina samtidig. Sven føler tilknytning til Sverige. Under intervjuet virket han tydelig interessert i samtaletemaet og hadde flere meninger om møter med nabospråkene, spesielt svensk. Han hadde også konkret erfaring med å omgås svensker og dansker med eksempler fra fritiden. Sven bruker en del svenske uttrykk i hverdagen og det er tydelig at det svenske er blitt en del av hans identitet. Sven er oppvokst på Vestlandet, men flyttet til Halden i sen barndom. Dette merkes ikke da han har tillagt seg en distinkt talemålsvarietet for området. Dina er ikke like opptatt av temaet som Sven, men hun hadde til gjengjeld flest erfaringer med dansk. De er begge av den oppfatning at forholdet til Sverige er sterkere enn til Danmark, selv om Dinas håndballbakgrunn gjør at hun har hatt kontakt med danske trenere og spillere over lengre tid. Å bli eksponert for dansk tale over tid har gjort henne god i dansk, mener hun.

Andre intervju var med Nora, elev ved en videregående skole i Fredrikstad. Hun har tilsvarende bakgrunn som Sven og Dina, men virket mindre interessert i nabospråkstemaet og hadde ikke like mange erfaringer med svensk og dansk som haldenserne. Dette førte til at Noras svar ikke var like utfyllende som hos Sven og Dina, men også hun hadde meninger om nabospråkene. Nora synes også at norskfaget «inneholder mye unyttig» og er mer interessert i andre fag enn det Dina og Sven virket å være. Jeg har valgt å gjengi deres mest relevante utsagn i form av sitater i en noenlunde kronologisk rekkefølge. Ettersom Noras intervju skjedde i etterkant, har jeg valgt å sette inn hennes sitater sammen med Sven og Dinas. Dette kan gi inntrykk av at alle var med i samtalen på samme tid, men det er ikke tilfelle og valget er gjort av praktiske årsaker. Underveis kommenteres sitatene med refleksjoner og referanser jeg mener er relevante for å kontekstualisere elevenes utsagn.

5.2.1 Informantenes forhold til Sverige og Danmark

Spørsmål 1–8 dreier seg om informantenes forhold til Sverige og Danmark, nabospråkene og engelsk.

Jeg: Hva er ditt forhold til nabospråkene?

Sven: [Det er] egentlig nærmere svensk enn dansk. I hvert fall de fleste har et sterkere forhold til svensk enn dansk.

Dina: Ja.

Sven: Jeg vet ikke helt hvorfor. Det er nærmere, men man drar jo oftere til Sverige. Nå kan ikke jeg tale for alle, men det var veldig mye svensk tv da jeg var liten.

Nora: I Sverige har bare vært på handleturer noen ganger. Men det er ikke så ofte. Og i Danmark har jeg ikke vært engang.

Antakelsen om at informantene hadde et sterkere forhold til Sverige enn til Danmark viste seg å stemme. De er raske med å forbinde svensk med filmer og tv-serier som Pippi Langstrømpe og Emil i Lønneberget, men også nyere filmer og også musikk. Nora nevner grensehandel som er et annet vanlig kontaktpunkt for svensk, mens dansk er det mindre kontakt med:

Jeg: Har dere et forhold til dansk?

Dina: Ja, jeg har spilt håndball i noen år og da har vi hatt et par danske trenere. Så jeg har egentlig lært meg å skjønne dansk ganske godt.

Slik intervjuutdraget viser mener Dina at personlige møter med danske håndballtrenere har gjort henne god i dansk. Sven og Nora har ikke liknende erfaring med dansk.

Jeg: Hvor ofte ser eller hører dere dansk og svensk?

Dina: Jeg tror jeg hører svensk oftere enn dansk nå.

Sven: Ja. Svensk er jo nesten... Det er mye slang og sånt da, som er tatt fra svensk og egentlig veldig lite dansk. [...] Nå kom jeg på, liksom, man sier «tjena» når man møter noen. Man sier «grabben» til folk og sånt liksom. Det er jo tatt fra svensk. Det er mye der. Kanskje spesielt mye i Halden, da.

Sven har et nært forhold til svensk. Hverdagsspråket hans har innslag av svenske ord og uttrykk, og han knytter det til Halden-dialekten. Halden ligger få kilometer fra svenskegrensen og har både tog- og europaveisforbindelse til Sverige i nærheten.

Jeg: *Hvilke artister hører du på?*

Sven: Dree Low, Greekazo, Yasin [Byn]... Mye sånn gebrokken svensk da. For det er jo blitt en sjanger i seg selv som også mange i Norge hører på.

Dina: Ja, jeg hører mye på svensk musikk jeg og, men ikke så mye rap sånn som Sven. Jeg hører mer på Victor Leksell, Felix Sandman, Benjamin Ingrosso og sånn.

Nora: Det er en som heter Victor, ehm... Jeg husker ikke etternavnet, men han heter i alle fall Victor [Leksell?].

Svenskspråklig musikk er noe alle tre informantene har et forhold til. Sven nevner svensk rap spesielt og med «gebrokken» mener han nok svensk med innslag av multietnolekt som er vanlig å høre i innvandringsstette områder, også kalt rinkebysvensk.²⁰ Artisten Victor Leksell nevnes av både Nora og Dina på spørsmål om musikk og er en svenskspråklig musiker som fikk gjennombrudd i Norge og Sverige med singelen *Svag* i 2020 som han fikk Nordens språkpris for samme år.²¹

Jeg: *Hva med dansk musikk?*

Dina: Nja. Jeg har hørt litt på dansk musikk som har kommet fra de trenerne jeg hadde. [...] Jeg føler ikke dansk har like mye innflytelse på oss som svensk har.

Sven: Nei, det er ganske sjeldent at folk hører på dansk musikk vil jeg si. [...] Jeg hadde reagert litt om en kompis hadde hørt på dansk musikk. Jeg hadde vært liksom: hører du på dansk musikk, liksom? Om han hører på svensk musikk, så er det mer naturlig på en måte.

Dina: Men det kan hende det er fordi færre forstår dansk også da, så da blir det et mer unormalt språk å høre på også. Vi forstår jo mer svensk enn dansk, for eksempel, så vi kan skjønne hva de synger om og så videre.

Dansk musikk er ikke på informantenes spillelister. Sven ville reagert overraskende på om hans venner lyttet til dansk musikk, og Dina tenker at årsaken kan være at den språklige avstanden er for stor til at norske lyttere forstår hva som blir sagt eller sunget. Denne observasjonen bekrefter at svenskspråklig populærkultur fremdeles har en posisjon hos unge nordmenn slik det har vært lenge (Wiggen, 1998, s. 128). Det virker ikke som om danskspråklig musikk har noen posisjon hos noen av de tre informantene, og det er tilsynelatende svensk som også dominerer informantenes skandinaviske serier og filmer:

²⁰ Se NE.se (2021). Rinkebysvenska: <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/rinkebysvenska>

²¹ Se Foreningen Norden (2020, 21. desember). Victor Leksell vinner Nordens språkpris – For en ære! <https://www.norden.no/artikler/victor-leksell-vinner-nordens-sprakpris-for-en-aere>

Jeg: *Hva med TV... eller er det noen Snapchat-kontoer dere følger? Eller Youtube eller tv-serier?*

Dina: Ja, man følger ofte de musikerne man hører på. Også er det noen tv-serier fra Sverige som også blir sendt i Norge sånn som *Wahlgrens verden*, også *Quicksand* på Netflix, den er også svensk. Den er blitt en av favorittseriene mine.

Sven: Jeg følger nesten ingen. Hverken på Snapchat eller ser på Youtube, men jeg ser ikke på norske eller danske heller da. Fordi jeg for det meste ser på større ting fra USA og engelskspråklig.

Nora: Jeg så på en serie som heter *Black Widows* og der var det både folk som snakka norsk, svensk og dansk. Så det var litt kult.

Innledningsvis nevnte Sven og Dina at de så på Astrid Lindgrens Emil og Pippi i oppveksten, og nevnte spesielt at svensk tv ble sett mye på. I dag er tv-vanene for mange endret og strømmetjenester og kanaler i sosiale medier definerer i større grad hvordan man konsumerer medieinnhold. Dina virker mest interessert i skandinaviske serier og filmer med konkrete eksempler i positive ordelag. Nora kommer på ett eksempel og synes det var «litt kult» at *Black Widows*' (2016) dialog var internordisk kommunikasjon. Selv om Sven virker mest engasjert i forholdet til Sverige, ser han mest på engelskspråklig innhold. Han nevner senere filmen *Terkel i knibe* (2004) og serien *Broen* (2011–2017) som eksempel på dansk på et oppfølgingsspørsmål, men overordnet virker han mindre interessert i skandinaviske filmer og serier. Dette stemmer overens med Nordisk ministerråds undersøkelse som viste at bare én av tre unge nordmenn hadde konsumert kultur på et annet nordisk språk de siste to månedene (Nordisk ministerråd, 2021b, s. 24). Det er den laveste andelen blant alle i undersøkelsen.

5.2.2 Spørsmål om kommunikasjon

Jeg: *Har dere tenkt noe over hvordan dere snakker når dere møter en svenske eller en danske?*

Sven: Ja, jeg prøver å tilpasse meg litt noen ganger, med det jeg kan. [...] Hvis jeg skal snakke med en svenske, så sier jeg «kan jag fråga».

Dina: [...] jeg har også vært på håndballeire i Sverige og da er det litt lenger borte. Da snakker jeg ofte litt saktere og mer tydelig, og forklarer kanskje noen ord som de ikke er vant med.

I møter med svensker benytter Sven og Dina seg av kommunikasjonsstrategier. Begge velger å tilpasse språket enten ved å bytte ut ord de vet kan være fremmede, eller ved å regulere uttalen. Dette stemmer overens med undersøkelsen til Börestam Uhlmann (1994), der nordmenn viser størst språklig tilpasningsvillighet i møte med andre skandinaver. Nordmenn

er også mindre villige til å bruke engelsk sammenliknet med andre nordboere, ifølge Nordisk ministerråds undersøkelse (2021b). Dina bekrefter dette ved å si at det er unaturlig for henne å snakke engelsk med svensker:

Dina: [...] Jeg har opplevd å måtte snakke engelsk med noen [i Gøteborg]. Det føles veldig unaturlig for min del, men for dem... De [svenskene] skjønner ingenting.

Dina uttrykker at hun opplever at svensker ikke forstår norsk like bra som hun forstår svensk, noe hun synes er litt beklagelig. At ikke alle svensker forstår norsk er også Nora klar over, men hun har derimot et vellykket språkmøte med en venn hun besøkte i Stockholm som eksempel:

Nora: Det var ikke så vanskelig å forstå, faktisk. Hun forsto jo også norsk veldig bra. Det var et pluss fordi det er ikke alle svensker som forstår norsk. [...] Jeg føler vi kommuniserte på en veldig bra måte.

Når det gjelder språkmøter med dansker er det ulikt for Sven og Dina:

Jeg: Hva med dansk? Har dere noen situasjoner med noen dansker som dere har snakka med?

Sven: Jeg var på ferie på [...] Daftö der, i Sverige, og da var det en danske som var der. Og han måtte jeg snakke engelsk med for han skjønte jeg rett og slett ikke. Jeg skjønte det litt selvfølgelig, men det ble tungvint når det var ord hele tiden som jeg ikke var vant med, som jeg ikke kunne. [...] Da ble det lettere å snakke engelsk med hverandre, rett og slett.

Dina: Ja, de har jo et helt annet tallsystem. Bare det enkle som dét er jo vanskelig.

Sven opplevde at kommunikasjonen med dansken han møtte ble for støyfull for å kunne snakke interskandinavisk. At engelsk velges som en sekundær strategi hvis kommunikasjonen på skandinavisk bryter sammen, stemmer overens med undersøkelsen Brink (2016) gjorde av unge nordboeres språkvaner. Svens eksempel kan tyde på at det innledningsvis er vilje til å prøve skandinavisk først når unge møtes. En interessant observasjon er hvordan Dina tar Svens side ved å vise til det særegne danske tellesystemet. Selv om hun mener at hun forstår dansk godt, synes hun fremdeles språket kan være vanskelig.

Jeg: Hvordan gikk det å kommunisere muntlig [med danske håndballtrenere]?

Dina: Nei, de forstår jo oss og etter hvert, etter noen år, så begynte vi å forstå dem veldig godt og. Så nå skjønner jeg i hvert fall hva de sier, men det fins jo ulike dialekter der og som er vanskeligere å forstå. Men... Jeg føler jeg skjønner dansk ganske godt nå, enn det jeg gjorde før.

Det har tatt Dina lang tid for å opparbeide seg en lytteforståelse for dansk hun mener er god. Hun utdyper at kommunikasjonen i håndballhallen har hjulpet på forståelsen siden støyen i hallen gjør det enda vanskeligere å høre. På spørsmål om kommunikasjon med danske motspillere nevner hun igjen regulering av talehastighet som en strategi, men at hun må «snakke et litt mer sånn barnevennlig språk». Det er altså ikke bare lytteforståelsen hos Dina som må være god. For å kunne kommunisere på norsk med dansker må hun tilpasse uttale og legge seg på det hun kaller «et lavt nivå». Dette er en *unnavikelsesstrategi* der taleren unngår avanserte ytringer som kan misoppfattes av mottakeren (Börestam Uhlmann, 1994, s. 166). Resultatet blir enkel kommunikasjon som i større grad går ut på å utveksle grunnleggende informasjon. En annen strategi er å gå over til engelsk:

Jeg: *Tenker dere at dere må snakke engelsk, eller at dere kan snakke norsk [med dansker og svensker]?*

Sven: Jeg pleier å gå inn med innstillingen at jeg kan snakke norsk og at jeg kan forstå det de sier. Hvis jeg handler i butikken prøver jeg på det og, hvis det viser seg at det ikke går, bytter man om til engelsk. For det vet man går.

Dina: Ja, prøve og feile, og så heller omstille seg...

Jeg: *Engelsk er som en nødløsning?*

Sven og Dina: Ja

Dina: Man har en viss forventning om at de skal forstå deg også, når man kan forstå dem lite grann.

Sven: Ja, det er på en måte det. Det er morsomt hvis man får det til også.

Sven og Dina er innstilte på å snakke norsk med svensker og dansker. Det virker som om de begge er velvillige til å prøve ut ulike strategier i kommunikasjonen og at de synes at interskandinavisk er en positiv opplevelse når de får det til. Dina forventer også å bli forstått av dem hun prater med og at de har samme språklige innstilling som henne. Nora virker å ha samme overbevisning, men hun er mer åpen for å snakke engelsk hvis mottakeren ønsker det:

Nora: Men jeg har merka at det er ikke så mange svensker og dansker som forstår norsk og da er det liksom... [...] Hvis jeg møter dem da, og skal snakke norsk, så kan de eventuelt si til meg at de ikke klarer å forstå og da kan vi snakke engelsk. Det er ikke noe problem det heller.

En foreløpig oppsummering er at de tre norske informantene har sterkest bånd til Sverige og at de ikke har problemer med å forstå svensk. De er bevisste på at noen svensker ikke forstår norsk og vil snakke engelsk, men dette er unaturlig for dem. Dansk er fjernere for dem og kun Dina har vellykkede erfaringer med å kommunisere med dansker. De tre virker å ha

kommunikasjonsstrategier for møter med svensker og dansker, men at det ikke alltid har fungert. Sven opplevde for mange kommunikasjonsbrudd i samtale med en danske og gikk over til engelsk i stedet. Dina virker bevisst på at talehastighet er en effektiv strategi i møte med dansker, men at samtalene blir heller enkle. Nora har ikke hatt like mange språkmøter som Sven og Dina, men har likevel samme innstilling i forkant av kommunikasjonen som dem. Dansk er helt klart mest krevende for de tre å forstå og det virker som engelsk hyppigst forekommer i de tilfellene, men da som en siste løsning når andre strategier er prøvd ut. I alt virker det som om meningene deres samsvarer med funnene til Nordisk ministerråd (2021b) der 86 % av norske unge oppgir at de bruker sitt eget morsmål i møte med andre skandinaver.

5.2.3 Spørsmål om nabospråksundervisning

Nabospråksundervisning er som tidligere gjennomgått en del av norskfaget og er i Kunnskapsløftet 2006 uttrykt som kompetansemål etter 4, 7. og 10. trinn i grunnskolen og på Vg2 og Vg3 SF. Dette lå til grunns for spørsmål 9–12 som handlet om norskfaget og nabospråksundervisning. Her forventet jeg at informantene kunne gi noen eksempler fra undervisningen etter nesten 13 års skolegang, selv om noe kan ha blitt glemt.

Jeg: Hva synes dere om norsk som fag på skolen?

Dina: Jeg synes det er litt tungt. Det er litt mye og litt gammel litteratur og sånn.

Sven: Det er mye arbeid man skal legge inn [...] Mye av det er veldig nyttig kunnskap.

Nora: Hvis jeg skal være helt ærlig med deg, så synes jeg det er mye som er unødvendig å lære. For eksempel å analysere dikt og skrive en fortelling.

Dina og Sven er enige om at faget oppleves omfattende og krevende som vist over. Sven er mer positivt innstilt og understreker at fagets størrelse har noe å si for arbeidsmengden. Nora derimot er minst positivt innstilt og utdyper at hun ikke tror hun får bruk for dikt eller fortellinger etter skolen. Norskfaget er et av de største fagene i skolen og på videregående er litteraturhistorie og -analyse forventet av elevene. Det er derfor ikke uventet at elevene synes norskfaget er omfattende og inneholder mye litteratur som kan virke umoderne for dem.

Jeg: Kommer dere på hvordan dere har jobba, eller om dere har jobba med nabospråk, svensk eller dansk?

Sven: Ja. [H]vis vi skal bruke en svensk tekst [utydelig] [...] så har vi på en måte latet som det var norsk da.

Dina: Ja. Vi har fått artikler som er oversatt fra før av også, selv om det er svensk.

Sven: Ja, i det vi later som det er norsk [utydelig].

Dina: Det at det er på svensk kommer ikke fram i fokus da. For det er ikke det som er poenget med selve oppgaven.

Sven: Også dansk er jo fra gammelt av. Men vi tenker heller ikke på det som på dansk. Vi tenker heller at det er gammel norsk. Hva betyr det her ordet, og så prøver vi å få det norsk så fort som mulig. Man forstår det inni hodet sitt, man forstår alle ordene man leser *på* norsk, for å si det sånn.

Svarene over er interessante. Sven og Dina husker at de har arbeidet med svenske og danske tekster, og de forklarer hvordan de har arbeidet med dem. Eksemplet de viser er sannsynligvis fra Vg2 der kompetansemålet er å lese tekster på svensk og dansk både oversatt og i original form. I tråd med kompetansemålet er ikke hensikten at elevene skal arbeide språkanalytisk, men forholde seg til tekstens innhold uavhengig av språklig drakt. Sven er mest engasjert i å forklare hvordan de har arbeidet med teksten og hvordan han leser nabospråklige tekster. Han gjør et poeng ut av at dansk oppleves som «gammel norsk» og at det bare unntaksvis forekommer ord som må avkodes, men at han leser det «*på norsk*». Nora husker nabospråksundervisning fra ungdomsskolen:

Nora: På ungdomsskolen. Jeg tror det var i 9. eller 10. klasse, da så vi en svensk og en dansk film. Det var litt artig synes jeg.

Dette er i tråd med de nabospråksrelaterte kompetansemålene for 10. klasse og Nora minnes det positivt som «litt artig». Utover i samtalen nevner Sven og Dina flere Astrid Lindgren-bøker som *Brødrene Løvehjerte* og *Alle vi barna i Bakkebygrenda* som nabospråklige minner fra grunnskolen. Sven reflekterer over at det er mest svenskspråklig innhold han husker, men legger til at han har sett *Terkel i knibe* (2004) på originalspråket dansk på fritiden. Dina mener at dansk har forekommet mest i form av tekster de har lest og fortsetter tanken om dansk som «gammel norsk» slik sitert under.

Dina: [...] kanskje ting som er danske tekster tror vi er gammelnorske tekster, fordi det er det vi har lært mest om.

Jeg: At vi oppfatter det som gammeldags?

Dina: Ja, at vi tror at vi leser en gammel norsk bok, men så er det noe som står på dansk. For vi ser ikke helt forskjellen der.

Dina og Sven kommer ikke på danskspråklig undervisning annet enn å lese tekster som godt kan være norske. Dette stemmer overens med norsklærernes valg av skjønnlitteratur som foretrukket materiell til nabospråkundervisningen (jf. figur 5.14). Svensk er ifølge Dina og Sven tydelig dominerende i nabospråkundervisningen og da både som film og tekster. Dette kan forklares ut fra geografiske årsaker der Sverige oppleves nærmere og mer relevant for østlandsbaserte lærere (jf. figur 5.18). Nora kommer heller ikke på å ha arbeidet med dansk utenom litteratur fra 1800-tallet:

Jeg: [...] *På videregående, husker du om du har vært borte i noe svensk eller dansk der?*

Nora: Vi har sett på noen danske tekster, men ikke så mye svensk. Det har vi ikke.

Jeg: *Nei. Hva slags type tekster har dere sett på?*

Nora: Da er det mer sånn... Realismen, tror jeg det var, og sånn Henrik Ibsen og sånt.

Nora trekker også frem norsk litteratur når hun tenker på dansk. Dette kan være fordi informantene sannsynligvis har lest nasjonal skjønnlitteratur fra 1800-tallet i original språkdrakt, et tekstutvalg som fremdeles står sterkt i norskfaget (jf. Fodstad, 2019, s. 76). Om vi legger til at mange lærere supplerer undervisningen med egenvalgt skjønnlitteratur kan omfanget av autentiske danske tekster være enda mindre enn det fremkommer her. Samtidig foretrekker et stort flertall norsklærerne i min undersøkelse også læreboka i nabospråkundervisningen der det forekommer nyere tekster på dansk (jf. Sundby, 2013).

Jeg: *Synes dere det har vært nok undervisning i dansk og svensk på skolen?*

Sven: Altså, det spørs på hvilke store verdier man setter på det å lære seg språka rundt deg.

Nora: Det har jeg ikke tenkt på så mye, men jeg er litt overrasket over at... Vi har ikke lest så mye svenske tekster. [...] Men vi har hatt veldig mye dansk, men ikke så mye svensk så kanskje det hadde vært noe?

Sven gjør en individuell vurdering av behovet for nabospråkundervisning, mens Nora gjør en generell vurdering i sitatene ovenfor. Hun peker spesifikt på at danske tekster, underforstått norske tekster fra 1800-tallet, har dominert undervisningen og at de har lest lite svensk. Sven vil ikke uttale seg på alles vegne, men har tidligere uttrykt at svensk virker å dominere undervisning der lytteforståelse er viktigst. For elevene er kanskje spørsmålet vanskelig å svare på da det nabospråklige de har arbeidet med på videregående ikke har hatt som direkte hensikt å øke nabospråkforståelsen deres, men heller være kilder i tråd med læreplanen.

Jeg: *Tror dere at undervisningen dere har hatt har vært viktig for at dere skal kunne snakke og bli forstått på svensk og dansk?*

Nora: Ja, for når jeg har sett på sånne filmer og serier så er det ikke så vanskelig som jeg hadde trodd.

Dina: Nei. Det tror jeg ikke. Jeg tror vår svenske forståelse kommer av at vi er naboland og vi har kanskje mer å gjøre med Sverige enn med Danmark. Og det er kanskje derfor vi ikke kan dansk så godt også, men jeg tror ikke skolen har noen påvirkning på hvordan vi forstår de språka.

Sven: For meg, i veldig liten grad egentlig, har undervisningen vært med på det. Det er mer ting utenfor skolen.

Dina: Ja, det er filmer, serier, mennesker vi møter, ferier, musikk, men i liten grad skolen.

Sven: Det er fortsatt da at vi har lyst på svenske greier. Jeg sier ikke at vi ikke bør ha noe i det hele tatt, men hvis man skal ta vare på det, så er det store muligheter for forbedring.

Dina: Skolen handler ikke om forståelsen av språket, det handler heller om at vi tolker teksten. Da er det innholdet i teksten, ikke språket vi ser på.

Intervjuets kanskje viktigste spørsmål ga innsiktsfulle svar. Nora vektlegger verdien medier har for nabospråksforståelsen hennes, men utdyper senere at det hun lærer av nabospråk på skolen er så lite sammenliknet med å reise. Noras «ja» sikter nok til de filmene hun så på ungdomsskolen og hvordan dette eksponerte henne for språk hun ikke ofte hører. Det kan også være at den interskandinaviske dialogen mellom skuespillerne i serien *Black Widows* har påvirket hennes oppfatning av hvor enkel kommunikasjonen kan være. Overordnet kan Noras svar tolkes som om det er film hun mener har hatt størst betydning for hennes nabospråksforståelse, både i og utenfor undervisningssammenheng.

Hverken Sven eller Dina mener skolen har bidratt i særlig grad til deres forståelse av svensk og dansk. De reflekterer også over hva undervisningen har gått ut på, altså hvordan svenske og danske tekster brukes som kilde uten fokus på språkformen. De er for dermed enige med deltakerne i Bøs undersøkelse (1978), der de unge respondentene svarte at personlige møter og media spilte størst rolle for deres nabospråksforståelse. De oppga også at skolen ikke hadde særlig betydning for denne forståelsen. Sven mener også at det er «store muligheter for forbedring» om skolen skal bidra til å ta vare på nabospråksforståelsen og kommer med tanker om hvilket ansvar skolen har:

Sven: Hvis det utenfor skolen, forståelsen av svensk og dansk, minker utenfor skolen og man ikke lærer seg opp på samme måte man gjorde før, da føler jeg at norskundervisningen har et slags ansvar for å opprettholde den skandinaviske forståelsen. Å forstå både svensk, dansk og norsk.

Jeg: Ja, hvis alt blir dubba da for eksempel, og man ikke har mulighet til å høre mer svensk og dansk, så tror du norsk har et ansvar der?

Sven: Ja, det synes jeg absolutt. Det mener jeg.

Dina: Ja, det mener jeg og. Alt var i mindre grad dubba da vi var små. Når det var et skandinavisk program så ble det sendt på det språket det var laget på. Det virker som om dagens, de som dubber har veldig god tid og kan dubbe alt. Og at barna ikke forstår noe som helst, tydeligvis.

Sven mener at svensk og dansk høres mindre i media enn før på grunn av dubbing eller at engelskspråklig media foretrekkes i økende grad av unge. I sitatet over erkjenner han at norskfaget i så fall får et ansvar for å eksponere unge for svensk og dansk, og kanskje implisitt at skolen ikke trengs til det i dag. Dina er enig i dette og mener at «alt» av film og serier i dag er dubbet, noe hun beklager og prøver å forstå det utfra tanken om at barn i dag ikke har særlig nabospråksforståelse.

Oppsummert kan det tyde på at Sven, Dina og Nora opplever nabospråksrelatert undervisning som gammeldags. Det kan argumenteres for at Astrid Lindgrens univers er tidløst og at litteraturhistoriske verk fra 1700- og 1800-tallet på dansk utgjør en viktig del av norskfagets litteratur, men intervjuene tyder på at elevene opplever nabospråkene som en del av fortiden sett gjennom norskfaget. Med andre ord har elevene lest lite nyere skandinavisk litteratur på videregående og i så fall ikke for å konkret øke nabospråksforståelsen. Nora fremhever riktig nok filmer hun så på ungdomsskolen, men på videregående er nabospråklig undervisning utelukkende tekstbasert og i tråd med kompetansemålet for Vg2 SF.

Det kan være at elevene faktisk har hatt nabospråksundervisning med nyere tekster de ikke husker. Det er noe overambisiøst å forvente at mennesker skal ha umiddelbar tilgang til alle minner fra et 13 år langt skoleløp uten forberedelse, men at alle tre virker å sette likhetstegn mellom dansk og tekster fra 1800-tallet tegner et bilde av den delen av nabospråksundervisningen. De tre gir også uttrykk for at det går greit å lese tekster på nabospråk og dermed i samsvar med tidligere undersøkelser som f.eks. Maurud (1973) som viste at lesing er enklere å forstå enn tale blant nordboere. I alt forteller elevene at de opplever en skjevhet når det gjelder svensk og dansk i undervisningen. Svensk dominerer det verbalspråklige innholdet og dansk virker kun å forekomme i eldre litteratur.

5.2.4 Spørsmål om holdninger til nabospråk

Sven ga eksempler på hvordan hans Halden-dialekt krydres med svenske ord, og han virker å ha omfavnet svensk som en del av sin språklige identitet. Hvilke holdninger man har til språk kommer som nevnt av historiske, politiske og geografiske årsaker. I etterkrigstiden ble Sverige oppfattet som et moderne ideal og svensk fikk økt prestisje i Norge gjennom musikk og tv. I den analoge antennteknologiens tid var det også slik at nordmenn (og dansker) fikk inn svenske kanaler på tv. Det er fortsatt slik at svenskspråklig musikk virker å ha prestisje, mens dansk virker ikke å ha det. Skriftlig dansk oppfattes derimot som «gammel norsk» og muntlig dansk som sjelden hørt og vanskelig å forstå. For de tre informantene er det ikke overraskende at geografisk nærhet gjør svensk viktigst for dem, men de har også tanker om internordisk i fremtiden:

Jeg: Synes dere det er viktig at vi forstår hverandre i Skandinavia?

Sven: Ja, det synes jeg.

Dina: Ja, i hvert fall delvis.

Jeg: Hvorfor synes dere det?

Sven: Fordi det er sammenknyttet både med språk, litt mindre, men fortsatt ganske sammenknyttet politisk, og hvis man får til det sosiale... Den sosiale sammenknytningen blir sterkere om man lærer om de forskjellige nabolanda. Spesielt dem man har veldig god sjanse til å forstå.

Dina: Hvis ikke vi elever arbeider med dette nå, så er det ikke sikkert vi forstår hverandre i framtida. [...] Det er ikke sånn at vi er født til å forstå hverandre. Jo mer vi går bort fra hverandres språk, jo mer kommer det til å utvikle seg på egenhånd også. Da kan det hende at vi etter hvert ikke forstår hverandre.

I sitatet ovenfor peker Sven på at det er sterke bånd og likhetstrekk mellom de skandinaviske landene. Han mener at det å lære om de andre landene vil styrke interessen for det sosiale, altså det å kommunisere seg imellom. Sven har en formening om et nordisk fellesskap, om enn noe vagt formulert, men likevel setter han likhetstegn mellom språkforståelse og et skandinavisk fellesskap. Dette samsvarer med Nordisk ministerråds (2021b) undersøkelse der to tredjedeler av de spurte mener språkforståelse er en viktig del av fellesskapet, men få hevder at språk er et viktig satsningsområde. Dina er i sitatet ovenfor dermed enig med andre unge i Norden når hun oppgir at språkforståelsen er «delvis viktig». Samtidig er Dina tydelig på at språkutvikling kan føre til brudd i nabospråksforståelsen med mindre «vi elever arbeider med dette nå». På spørsmål om engelsk er Sven bevisst den globale dimensjonen:

Jeg: Synes du det er viktig eller uviktig [at vi forstår hverandre i Skandinavia] eller er engelsk greit å bruke?

Sven: [...] Hvis det blir for lett å kommunisere med engelsken, siden engelsk blir så stort i et globalisert samfunn. Så hvis den blir for stor da, så vil det... Hvorfor da snakke dansk, norsk, svensk, hvis jeg da bare kan tenke norsk og engelsk? En svenske kan bare tenke svensk og engelsk, en danske kan tenke bare dansk og engelsk. Sånn sett er det sikkert mange som vil ha den tankegangen da. Det handler jo også om å ta vare på det man har og.

Nora: Det hadde vært fint om vi kunne bruke vårt eget språk til å kommunisere med. Språkene våre er jo ganske like hverandre, så det hadde jo vært fint om vi fortsatt kunne forstå hverandre.

Sven er klar over at engelsk er dominerende på et globalt nivå og ser fordelene ved å bruke det som fellesspråk. Han forstår hvorfor mange foretrekker å bruke engelsk og omtaler nabospråksforståelsen som «å ta vare på det man har». Han er enig med Dina som mener at unge må arbeide for å opprettholde interskandinavisk språkforståelse. I sitatet over mener Nora at morsmålet er best å bruke, men nevnte tidligere at engelsk går helt fint å bruke. Til Sven stilte jeg et oppfølgingsspørsmål som ga et nevneverdig svar:

Jeg: Kanskje mange tenker at det er mer praktisk å bruke engelsk?

Sven: Det politiske blir nok mer og mer engelsk, men da snakker man mer sosialt når man reiser på ferie til Sverige eller det kommer en svenske på besøk.

Svens påstand om hvilke domener som mistes til engelsk stemmer overens med andre undersøkelser. Brink (2016) viser at i profesjonelle situasjoner er det mer sannsynlig at unge nordboere velger engelsk, mens i sosiale og uformelle situasjoner vil de prøve seg på internordisk. Dette er også funnene til Nordisk ministerråd der flest unge svarte at de profesjonelle og sosiale hensynene er sterkest ved valg av språk (2021b, s. 15). Dette kan reflektere at de ikke har noen ideologisk motivasjon for språkvalgene de gjør og at de heller er pragmatisk innstilte når det gjelder kommunikasjon. I forlengelse av informantenes vektlegging av språkvalg ba jeg dem om å foreslå styrkende tiltak for nabospråksforståelsen:

Jeg: Hva tror dere er den beste måten å opprettholde forståelse for svensk og dansk?

Dina: Nei, det er gjennom medier, musikk, internett og alt mulig sånn. Det er serier... og møter. Ja, nei, jeg synes ikke skolen er noe flink på det.

Nora: Siden vi ikke lærer så mye om det på skolen, så har vi kanskje ikke så mye nytte på skolen av å lære det her. Kanskje det er bedre å lære det på egenhånd eller bare dra til landet?

Dina og Nora vurderer skolen som en lite viktig ressurs når det gjelder nabospråksforståelsen deres. Nora er som nevnt positiv til skandinaviske filmer og serier, men det virker ikke som omfanget av nabospråksundervisning har vært stor. Dina er mest kritisk til skolen, men har også betraktelig flere språkmøter enn Nora. Forskjellig erfaringsgrunnlag har selvsagt noe å si for hvilke svar man får, og det er utenfor skolen at Dina har hentet flest av sine nabospråklige ferdigheter. Om man ser kompetansemålene i norsk opp mot praktisk kommunikasjonskompetanse, er det heller ikke merkelig at Dina er kritisk. LK06 vektlegger som nevnt lesing av tekster på svensk og dansk, og tekster er noe både Sven, Dina og Nora har gitt som eksempler på den nabospråksrelaterte undervisningen de har fått på videregående.

Til slutt vil jeg trekke frem en formulering fra Sven som er spesielt fremtidsrettet:

Sven: Jeg som spiller på PC snakker med folk fra hele verden og hvis det er en svenske, så pleier jeg å snakke norsk med den personen. Jeg får en slags trening, nesten daglig, hvor det blir friska opp hele tiden. [D]et trenger ikke være toveiskommunikasjon, at man ser på noe svensk på en annen måte enn man gjorde før, og det er ikke nødvendigvis, som vi sa tidligere, at man lærer seg mindre og mindre, men kanskje det bare skifter seg til andre måter rett og slett.

Formuleringen er ordrett gjengitt og kanskje noe uklar. Sven snakker morsmål med svenske venner når han spiller PC-spill på internett, og legger til at den språkutvekslingen som tidligere har vært begrenset til fysiske møter nå også kan finne sted andre steder. Med «kanskje det bare skifter seg til andre måter» tror jeg han formidler at språkmøtene skjer på nettet. At Sven velger å ta med seg innstillingen om å bruke norsk i møte med andre skandinaver på engelskdominerte plattformer vitner om at viljen til interskandinavisk fremdeles står sterkt blant noen. Sven er riktig nok den som er mest tilbøyelig til svensk kultur, men han virker også opptatt av det større språkfelleskapet det innebærer. Det at man har unge som tar med seg den overbevisningen inn i digitale sammenhenger er et positivt tegn for de som er opptatt av nabospråksforståelsens fremtid.

5.2.5 Oppsummering

Det er en tydelig korrelasjon mellom elevenes holdning til språkene og følelsen av deres relevans. Alle tre har tettere forbindelse til svensk på grunn av reiser til Sverige og svenskspråklig musikk som gjør at språket er en mer aktiv del av hverdagen deres enn dansk. Holdningene deres til nabospråk resonnerer godt med funnene til Nordisk ministerråd (2021b) som viser stor villighet blant norske unge til å bruke og tilpasse eget morsmål i møte med andre nordboere. Spesielt Sven gir uttrykk for at Sverige og svensk er verdifullt for ham. Han hører en del på svensk musikk og spesielt rap med multietnolektiske innslag. Han har erfaring med å kommunisere med en danske, men måtte gi opp fordi samtalen ikke fløt godt nok. Sven har også lite dansk eksponering fra skole og fritid, med unntak av noe film og tekster på «gammel norsk» i skolen.

Dina har konkret erfaring med dansk gjennom håndball og har erfart at personlig kontakt er den beste måten å trene øret for nabospråksforståelse. Hun er også den mest kritiske til skolens betydning for hennes nabospråksforståelse og deler denne oppfatningen med Sven. Alle tre vektlegger serier, musikk, film og møter som viktigst for å forstå svensk og dansk, men kun Nora oppfatter dette som en del av nabospråksundervisning som har gitt henne bedre forståelse. Dina og Sven mener nabospråksforståelsen er viktig å hegne om og synes undervisningen i det henseendet kan bli bedre. Nora har færrest erfaringer med nabolandene og mindre å si om saken i sin helhet, og er dermed den mest pragmatisk innstilte til nabospråkskommunikasjonen. Hvis det går på interskandinavisk er det fint, hvis ikke er engelsk like bra. Det å kunne uttrykke seg uten vansker er viktigst for Nora, men vektlegger de positive sidene ved å bruke morsmålet sitt.

Sven, Dina og Noras oppfatninger av nabospråk bærer preg av pragmatisme. De tre videregåendelevne virker ikke spesielt opptatte av Norden eller nabospråk som tema, men synes det er synd om det ikke blir «tatt vare på». Den labre Norden-interessen hos unge er også kartlagt i Nordisk ministerråds undersøkelse (2021b), men det stadfestes også at mange, noe paradoksalt, synes at den internordiske kommunikasjonsformen er viktig.

Intervjuene bekrefter det Inge Bøs undersøkelse fant allerede i 1978 at elevene mener at skolen ikke har noen særlig betydning for deres utvikling av nabospråkforståelse, men at media og personlig kontakt har det. Grensen mellom personlig kontakt og media viskes ut på internett og Sven gjør et poeng ut av at han har interskandinavisk kontakt nesten daglig når han spiller på nettet. Det virker altså som at nabospråksforståelsen varierer blant de tre elevene, men at viljen til å snakke norsk med svensker og dansker er der hos alle tre.

6. Oppsummering og refleksjoner

Avslutningsvis vil jeg oppsummere noen av de mest interessante funnene fra undersøkelsene mine. Hvilken betydning norskfaget har for nabospråksforståelsen er, så godt det lar seg gjøre utfra undersøkelsenes resultater, også noe jeg vil forsøke å belyse. Og selv om hensikten med oppgaven har vært å undersøke for å kunne skrive en mer deskriptiv masteroppgave, mener jeg at det avslutningsvis er på plass med noen normative refleksjoner rettet mot norsklærere og andre interesserte. Vi står midt i en fornyelse av læreplanen som ikke nødvendigvis tilfører så mye nytt innhold, men legger opp til metodiske endringer. Det blir derfor også naturlig å reflektere over hvordan endringer i undervisningspraksis kan påvirke lærernes behandling av svensk og dansk i norskfaget.

Nabospråksundervisningens hensikt er å gi elevene kompetanse i å kommunisere på tvers av nabogrensene (jf. Aurstad, 2015). For å kunne gjøre dette må de reseptive ferdighetene øves, i hovedsak lytteferdigheter for dansk og leseferdigheter for svensk. Språkene har relativt ulike strukturelle egenskaper og nabospråksundervisningen bør derfor differensiere mellom de to. Lesing av svensk innebærer for eksempel å både øve ortografi og vokabular, da norsk deler mindre av vokabularet med svensk i forhold til dansk. En annen dimensjon ved nabospråksforståelsen er å få elevene til å opparbeide seg strategier ved kommunikasjonsbrudd. Her spiller kunnskap om nabospråkets vokabular inn for svensk, mens det for dansk vil være evnen til å håndtere kodestøyen som dansk tale kan innebære for nordmenn (og svensker). En tredje dimensjon er holdningen til nabospråkene. Om man er positivt innstilt til dansk og svensk, vil man som regel ha bedre kjennskap til dem på forhånd og dermed være i bedre stand til å gjennomføre en vellykket samtale. Informanten Nora fremhevet den interskandinaviske dialogen i *Black Widows* som forbilledlig i den forstand. Alle disse tre dimensjonene ved nabospråksundervisningen er potensielle utgangspunkt for arbeid innenfor norskfagets rammer.

Både Kunnskapsløftet 2006 og revisjonen 2020 er kompetanseorienterte læreplaner. Elevene skal strebe mot å oppnå kompetansemål, og siden læreplanene er såkalte literacy-reformer, virker det som om det også i nabospråksundervisningen legges størst vekt på lesing. Kompetansemålene i LK06 på Vg2 og Vg3 studieforberedende program dreier seg om å forklare likheter og forskjeller mellom norsk og andre språk, samt arbeid med tekster på svensk og dansk. I intervjuene oppga de tre informantene at de har hatt lite grammatisk

undervisning, men at de har lest en del tekster de oppfattet som svenske og danske.²² Her får jeg legge til at informantene ble intervjuet i begynnelsen av andre semester på Vg3 og at det kan være at mer nabospråklig undervisning gjensto. Det er tydelig i intervjuene at mye av nabospråksrelatert undervisning på videregående innebærer lesing av tekster uten at språkform har vært i fokus. Alle de tre informantene jeg intervjuet nevnte «gammel norsk» og «realismen og sånt» som eksempler på danskspråklig undervisning de har hatt. En mulig grunn til dette kan være at mange lærere synes at å lese svenske og danske tekster for innholdets del er tilstrekkelig, noe som er foretrukne ressurser i nabospråksundervisningen av norsklærerne i min undersøkelse (jf. figur 5.14). Dette er for øvrig i god overensstemmelse med de kompetansemålene i norsk på studieforbereidende program.

Norsklærernes undervisningspraksis er i dette henseendet ikke feil, men beskjeden i omfang. Kun 15 % av norsklærerne i min undersøkelse hevder å bruke syv timer eller mer per år på nabospråkstemaet mot 20 % i 2009 (jf. figur 5.8.1). På Vg1 og Vg2 har elevene omtrent fire timer norskundervisning per uke, noe som vil si at nabospråksrelatert undervisning opptar omtrent én uke per år (jf. figur 5.8). På Vg3 SF og Påbygging er det som nevnt flere timer og flere kompetansemål, men de fleste norsklærere hevder å bruke 3–6 timer per år på Vg3 SF, og 7–12 timer på Vg3 påbygging i min undersøkelse. Det er lite om man skal lære både dansk og svensk å kjenne godt, spesielt hvis man ikke har geografiske fordeler slik som informantene Sven, Dina og Nora.

For at elevene skal være i stand til å sammenlikne norsk med svensk og dansk må de kunne ta i utgangspunkt både i de fellestrekkene skriftspråkene har som utbygde systemer av et felles opphav, og forskjellene talemålsvarietetene har. Undersøkelsene i denne oppgaven tyder på at det er en skjevhet i hvilke av disse to delene som vektlegges og i hvilke språk, der dansk tale virker fraværende i undervisningen i hele skoleløpet deres under LK06 ifølge de tre informantene. Skal elevene kunne svare godt på eksamensspørsmålet i kapittel 3, må de ha kjennskap til språknes fonologiske og ortografiske særtrekk, noe de ikke får kun ved å lese tekster.

Interessen for å undervise i svensk og dansk blant lærere er kanskje mindre nå enn tidligere, men det virker ikke som om elevene synes det samme. Kun 7,5 % av lærerne hevder at elevenes interesse for temaet er problematisk for nabospråksundervisningen (jf. figur 5.13), mot 13,8 % i 2009 (Østlie, 2009, s.173). Det tyder på at norsklærerne opplever at elevene er vennlig innstilte til temaet og ingen av lærerne mener at deres egen interesse er problematisk.

²² I oppgavens intervjuer kom det frem at elevene oppfattet norske tekster skrevet på 1800-tallet som danske.

Omtrent 65 % av lærerne i spørreundersøkelsen svarer at det er enten viktig eller svært viktig at unge lærer seg å forstå svensk og dansk, selv om langt flere vurderer engelsk som aller viktigst (jf. figur 5.18). Når interessen virker å være stor og vektleggingen likedan er det paradoksalt at nabospråkstematikken fremdeles ikke virker å ha noen prioritet i norskfaget, timetallene tatt i betraktning. En grunn kan være at nabospråkundervisningen har lidd under koronapandemiens påvirkning på skolene, på tross av at et stort flertall lærere i spørreundersøkelsen ikke mener det er tilfelle (jf. figur 5.10).

Når kompetansemålene er vagt formulerte er det lærernes ansvar å tolke og gjennomføre undervisningen. Her kan det være problematisk at mange norsklærere mener de ikke har tilstrekkelig kompetanse i nabospråksundervisning, selv om det i spørreundersøkelsen kommer frem at færre lærere oppgir faglig usikkerhet i forbindelse med nabospråksundervisning sammenliknet med i 2009 (jf. figur 5.13.1). Dette kan gjenspeiles i undervisningens skjevfordeling og at mange lærere er mer komfortable med svensk enn med dansk (jf. figur 5.16). Dette kan ses i forbindelse med elevenes utsagn i intervjuene om at svensk dominerer nabospråksundervisningen de har fått. Geografi kan også spille en rolle og det har vært en tendens blant østlandske lærere å nedprioritere dansk over svensk (jf. Aas, 2009).

Hvilke assosiasjoner elevene får til svensk og dansk språk gjennom skolen påvirker deres holdninger til og interesse for å lære om dem. Det kan tyde på at det er en diskrepans mellom hva elevene og hva lærerne mener er nyttig, og det kan virke som om lesing av eldre skjønnlitteratur står sterkt hos lærerne (jf. figur 5.14). Alle de tre informantene jeg intervjuet forknippet danskspråklig undervisning med å lese skjønnlitterære tekster fra 1800-tallet. Dette er for så vidt i tråd med læreplanen NOR01-05. Når læreplanen i norsk for LK20 får færre nabospråksrelaterte kompetansemål, er det lite sannsynlig at det vil skje endringer da kompetansemålene innebærer at svensk og dansk kun skal sammenliknes med norsk. Selv om færre kompetansemål skal åpne for mer fordypning (og dermed større metodefrihet for lærerne), settes dybdelæringens rammer av kjerneelementet *Tekst i kontekst* som konkret nevner lesing av svenske og danske tekster. I planen er riktig nok ord som «tekst» og «lesing» er borte og heller formulert mer generelt med vekt på «sammenlikning» og «utforsking», og at det dermed slik kan åpne for andre tilnærminger til nabospråksundervisningen. For læreplanen i norsk for videregående LK20, er én vurdering at forbindelsen mellom intensjonen bak den fellesnordiske språkdeklarasjonen fra 2006 er blitt betydelig svakere enn den var i LK06.

6.1 Hvilken betydning har norskfaget for unges nabospråksforståelse?

Svaret på forskningsspørsmålet er utfordrende å fastslå. Det er tydelig at elevenes oppfatning av nabospråksundervisningen er at den er heller ubetydelig sammenliknet med svensk- og danskspråklig media og aktiviteter utenfor klasserommet. Det er fremdeles musikk, serier og film som nevnes som det mest lærerike i den forbindelse, i tillegg til reiser og sosial kontakt med svensker og dansker. For de tre informantene virker det som om svenskspråklig musikk fremdeles er en viktig kilde til svensk språk, men danskspråklig musikk er heller fraværende i den sammenheng. Informantene har nevnt Pippi Langstrømpe og Emil i Lønneberget i forbindelse med nabospråklig undervisning i grunnskolen, noe som kan tyde på Astrid Lindgrens fortsatte sirkulasjon og at vi kan snakke om en uformell, svensk-norsk kulturell kanon. Dubbing av Astrid Lindgren var noe informantene Dina og Sven var negativt innstilte til fordi de mente det går utover nabospråksopplæring i tidlig alder.

Dansk er mindre til stede i de unges hverdag. Kun unntaksvis nevnte informantene at de hadde lyttet til dansk og da i en film. Når elevene ikke opplever dansk andre steder enn som litteratur fra 1800-tallet i skolen, kan det slå uheldig ut for elevenes holdning til språket. Jeg har tidligere nevnt at holdninger til språk kan være avgjørende for kommunikasjonen, og en negativ holdning til dansk kan føre til at flere velger engelsk i møte med dansker. Når man setter likhetstegn mellom dansk og norsk litteratur fra realismen, kan oppfatningen bli at dansk kultur er fjernere enn hva det faktisk er. Videregående elever skal selvsagt lese litteratur fra realismen, men de bør også bli kjent med nyere litteratur på dansk. Det at dansk er mer reseptivt krevende for øret enn svensk gjør vektleggingen av lesing ytterligere uheldig for elevenes nabospråksforståelse. For de tre informantene er det muntlige aspektet ved dansk ganske fraværende fra nabospråksundervisningen de har hatt på videregående. Jeg gjentar at kompetansemål i svensk og dansk tale er til stede i norsklæreplanen for både LK06 og LK20 på barne- og ungdomstrinnet, men det virket ikke som om var tilstrekkelig for informanten Sven da han møtte en danske på Daftö.

Viljen til å bruke eget talemål i møte med svensker og dansker er fremdeles til stede hos informantene som jeg intervjuet. I hvert fall i uformelle sosiale situasjoner. Mange unge skandinaver synes at engelsk er en mer effektiv strategi i møte med hverandre, godt hjulpet av holdningen om at engelsk har høyere status enn skandinavisk (jf. Nordisk ministerråd, 2021b). I det henseendet kan nabospråksundervisningen med fordel være mer instrumentell i å hjelpe elevene med å utarbeide strategier for språkmøter de synes er vanskelige. Svens møte

med dansken på Daftö er ett eksempel på hvordan viljen til interskandinavisk er til stede, men at kommunikasjonen kan bli for tungvint til at det er verdt bryet. En oppgave for nabospråksundervisningen kan da være å bedre forberede elevene på slike møter.

Fra elevenes ståsted virker det ikke som om norskfaget har særlig betydning for deres forståelse av svensk og dansk. Mine tre informanternes oppfatning er i hvert fall slik. Unntaket er Nora som mente at eksponering for språkene gjennom tv og serier hun har sett på skolen har hatt positiv effekt på hennes innstilling til internordisk kommunikasjon. Det kan også være at de informantene faktisk har arbeidet systematisk med språkene i andre undervisningssituasjoner som er blitt glemt, og at intervjuene mine dermed gir et ufullstendig bilde, men jeg mener likevel at svarene jeg har fått belyser forskningsspørsmålet mitt i tilstrekkelig grad.

Det er et noe paradoksalt funn at elevene hevder at de får bedre nabospråksforståelse gjennom media enn skolen. De tre elevene hører i noen grad på svensk musikk og ser litt på nabospråklige filmer og serier, men det virker ikke som om det har særlig høy status for dem. Et unntak er Sven som virket veldig engasjert i svensk og hadde god oversikt over flere svenske rapartister. Dette stemmer overens med snittet av unge nordmenns konsum av nordiske kulturopplevelser som er lavest i Norden (jf. Nordisk ministerråd, 2021b). Samtidig kommer det frem at det nordiske fellesskapet ikke er noen prioritet blant de unge heller, noe som forklarer manglende interesse. Det kan derfor tyde på at nabospråksforståelsen unge nordmenn får gjennom det sparsommelige omfanget av musikk, serier og filmer de konsumerer, er heller tilfeldig og ikke en bevisst handling med et nordisk fellesskap i tankene.

Å fastslå om Kunnskapsløftet 2006 har vært en god læreplan med tanke på styrking av nabospråksforståelse er vanskelig. Østlie (2009) konkluderte med at det nordiske perspektivet var styrket, men som nevnt ble læreplanen LK06 revidert i etterkant av hennes masteroppgave. I LK20 er kompetansemålene nesten halvert og nabospråksrelaterte mål har gått fra tre til ett, eller to om vi inkluderer formuleringen i kjerneelementet *Tekst i kontekst*. Samtidig virker det ikke som om norsklærernes omfang på, og innstilling til, nabospråksundervisning har endret seg særlig siden 2009. Dette kan tyde på at praksisendring tar tid. Det er verdt å nevne at lesing av tekster på nabospråkene har vært sentrale læringsmål på videregående nivå i læreplaner siden 1974 (jf. Sundby, s. 54). Dette kan ha sementert seg som en praksis hos lærerne så hvorvidt den nye læreplanen vil påvirke omfanget av nabospråksundervisning gjenstår å se, men når kompetansemålet om å lese tekster på svensk og dansk tas bort kan det åpne for andre mer muntlige tilnærminger til undervisningen. De tre

informantenes utsagn tatt i betraktning, kan det hende at dette er en velkommen utvikling for elevenes nabospråksforståelse.

Det virker fortsatt som om det er grunnlag for å si at nabospråksundervisningen er en salderingspost i læreplanen for norsk. Generelt sett virker det ikke å være markante endringer i lærernes undervisningspraksis sammenliknet med Østlie (2009), med unntak av en nedgang i timer brukt per år nå. Jeg legger til at 80 % av respondentene i min undersøkelse er kvinner som i større grad enn menn vektlegger nabospråkstemaet i undervisningen (jf. Aas, 2000 og Østlie, 2000). Det reelle timetallet brukt på nabospråksrelatert tematikk kan altså være enda lavere. Det kan også være at få lærere mener at nabospråksundervisningen, etter revisjonene 2010 og 2013 og fagfornyelse 2020, har fått særlig endret status i deres undervisning. Også flere lærere hevder at engelsk er blitt enda viktigere sammenliknet med før, og færre lærere mener svensk og dansk er «svært viktig» sammenliknet med i 2009. I alt virker det som om lærerne er enige med elevene om at nabospråksforståelsen er viktig, men at det gjøres lite for å styrke den. Betydningen norskfaget har for elevers nabospråksforståelse er derfor liten sammenliknet med erfaringen de får fra media, og den undervisningen elevene får på videregående er i stor grad tekstbasert. Dette er på den ene siden i tråd med Helsingforsavtalens «passende omfang» av nabospråksopplæring, men samsvarer i mindre grad med språkdeklarasjonen fra 2006.

6.2 Avsluttende refleksjoner

Helt til slutt i arbeidet med denne masteroppgaven har det vært fristende å stille seg tilleggsspørsmål. Hvilken betydning *kan* norskfaget på videregående ha for nabospråksforståelsen? Og hva vil vi med nabospråksopplæringen? Jeg har allerede hintet frempå om dette i delen over, men slike forskerspørsmål vil kreve en mer normativ konklusjon enn jeg gjorde i oppsummeringen og som norsklærer er det alltid nærliggende å ville foreslå forbedringer til undervisning. Med den språkkonvensjonen (1987) og språkdeklarasjonen (2006) som bakteppe, er det lite som tyder på at nabospråksundervisningen i nåværende læreplan i norsk for videregående skole styrker elevenes kommunikasjonskompetanse. Det legges opp til arbeid med nabospråkstemaet på ett nivå på videregående, og kompetansemålet for Vg2 studieforberedende program krever at elevene skal forstå norsk komparativt med svensk og dansk. Fordypningsarbeidet som skal prege undervisningen i Kunnskapsløftet 2020 nevner at lesing fremdeles skal stå sentralt og det virker som om dette er en foretrukket metode blant lærerne, noe det har vært gjennom

mange læreplaner. Det kan derfor hevdes at det er noe diskrepans mellom Norges forpliktelser til det nordiske språkfelleskapet og innholdet i norskfagets læreplaner.

Skal intensjonen om å bruke de skandinaviske språkene som fortsatt *lingua franca* i Norden vedholdes, må nabospråksundervisningens plass i utdanningen tas på alvor i skolen. Elevene jeg intervjuet sier at skolen ikke har særlig betydning for deres nabospråksforståelse, noe også tidligere undersøkelser bekrefter (jf. Bø, 1978). Samtidig har ikke læreplanene i norsk lagt opp til dette heller, i hvert fall ikke på videregående nivå. Et naturlig spørsmål i den sammenheng er i hvilken grad skal undervisning og læreplaner tilpasses elevenes ønsker? Det er både demokratisk og pedagogisk å lytte til elevenes tilbakemeldinger, men samtidig må det være slik at skolen skal gi en allsidig opplæring som kan ruste elevene for fremtidige oppgaver. Selv om de umiddelbart ikke har behov for å lese dansk og svensk skjønnlitteratur de er nå, vil de i fremtiden ha en fordel hvis behovet melder seg. Om vi legger til at Nordens regjeringer arbeider for å bli verdens mest bærekraftige og integrerte region vil reiser, studier og arbeid på tvers av grensene bli enda viktigere i fremtiden (jf. Nordisk ministerråd, 2020). Hvorvidt dagens unge velger å bruke internordisk sitt eller engelsk vil nok som nevnt være avhengig av kontekst, men vi som norsklærere kan bevisstgjøre og forberede elevene på at morsmålet kan fungere godt hvis de vil.

Anekdoter om at de unge ikke blir eksponert i stor nok grad for nabospråk på grunn av nye medievaner, gjerne med dubbing av Pippi og Emil som kroneksempel, stemmer sannsynligvis. Det er minst like viktig at de unge i dag har tilgang til kvalitetsmedia de kan se og høre på som at norskfagets nabospråksundervisning virker relevant for dem. I det henseende kan norsklæreren være en god veileder gjennom å vise elevene musikk, serier og filmer som kan være av interesse. Dette kan i mange tilfeller også enkelt kombineres med nabospråksundervisningen. Unge mellom 9 og 18 år eksponeres mye for engelsk og norskspråklig medieinnhold er i mindretall av hva unge nordmenn konsumerer i dag (Medietilsynet, 2020, s. 86). Globaliseringen favoriserer engelsk og i den grad internett påvirker hva vi ser og hører på, så er det lite som tyder på at trykket vil minke fremover. Når et økende flertall norsklærere mener at engelsk er viktigere enn svensk og dansk for unge å lære seg er ikke det overraskende, men samtidig bør ikke den innstillingen gå på bekostning av Nordens eget *lingua franca*.

En annen side ved globaliseringen som kan påvirke nabospråksundervisningen er innvandring. Noen steder kan demografiske forhold spille inn på hvilken prioritet nabospråksundervisningen gis av morsmålslærerne. Som en svensklærer Inger Aas intervjuet i 2000 uttalte: «Vi har så mange elever som ikke kan svensk, og da kjennes det ikke riktig å

fokusere for mye på dansk og norsk» (Aas, 2000, s. 166). Det er skjedd betydelige demografiske endringer i Norden siden 2000 og elevgruppene er blitt mer sammensatte. Om mange morsmåslærere oppfatter nabospråkene som en salderingspost på læreplanen er det grunn til å tro at nabospråksundervisningen i noen tilfeller er utelatt fra undervisningen.

Språk må oppleves som levende skal elevene føle relevans og fatte interesse for å lære seg det. Skal man stimulere til internordisk språkbruk i fremtiden må man sette inn ressurser der det er mest hensiktsmessig. Skolen er bare ett av mange viktige områder hvor politiske aktører og interesseforeninger kan sette inn ressurser. Nabospråksundervisningen i Norden varierer som nevnt fra land til land, men alle land har det til felles at skandinavisk er en del av skolen. Å kunne kommunisere, samhandle og forholde seg til et mangfold av språk og kulturer vil sannsynligvis bli viktigere i fremtiden. Det vi som norsklærere kan hjelpe elevene med er å utstyre dem med flere strategier slik at morsmålet fremdeles blir å foretrekke over engelsk. Det er tross alt bedre å kunne uttrykke seg på språket man kan best, men kommunikasjon velger i likhet med vann korteste vei til målet. Jeg slutter meg til Nordisk ministerråds rapport (2021b, s. 27) som konkluderer med at engelsk og skandinavisk vil supplere hverandre slik det for mange unge allerede gjør.

Da jeg vokste opp på 90-tallet var det i en helt annen medievirkelighet. Selv om eksponeringen for flere språk vokste med kabel-tv og den språklige rikdommen det innebar, var det fremdeles liten annen språklig påvirkning utenfor tv. I dag er medielandskapet annerledes der barn og unge selv velger, og velger bort, innholdet de ser og hører. Medietilsynets rapport (2020) viser at unge nordmenn nesten utelukkende konsumerer norsk- eller engelskspråklig innhold på nettet. Det nordiske språkfelleskapet styrkes mest gjennom å satse på og produsere skandinaviskspråklig innhold, slik at unge eksponeres for de nordiske språkene og opplever at samhandling på sitt eget språk går an. Fra min barndom husker jeg blant annet den samnordiske barne-tv-serien *Myggen* (1991-1993) som viste nordboere snakke og samhandle på skandinaviske språk. Dette har jeg tatt med meg som en selvfølgelighet inn i voksen alder. Hvis dagens unge skal ta med seg samme holdninger inn i voksenlivet, bør både skolen og samfunnet sørge for at de tidlig får liknende opplevelser i oppveksten. Med tanke på den enkle tilgangen vi norsklærere har på digitale ressurser i dag, kan nabospråklig media sømløst kombineres med undervisningen.

Litteratur

Allkunne. (2020, 07. august). *Eit språk blir til: 1878*. Allkunne.no.

<https://www.allkunne.no/framside/sprak/eit-sprak-blir-til/arstal/eit-sprak-blir-til-1878/22/465/>

Arter, D. (2016). *Scandinavian politics today*. (3. utg.). Manchester University Press.

Aurstad, B. (2015). Det nordiske perspektivet i Nordens læreplaner. I Eide, O. & Breivik, T. (Red.). *Handbok i nabospråkundervisning* (s. 26-36). Språkrådet.

Aa, L.I. & Neteland, R. (2020a). Å studere til master i norsk: skolens største fag. I Aa, L.I. & Neteland, R. (Red.), *Master i norsk: metodeboka 1* (s. 12-39). Universitetsforlaget.

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

Aas, I. (2000). *Grannespråksundervisning – Har vi det da? Grannespråksundervisning i dansk, norsk og svensk grunnskole: aktuell praksis og lærerholdninger*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.

Aase, L. (2019). Et fag i strid med seg selv? I Blikstad-Balas, M. & Rognes Solbu, K. (Red.). *Det (nye) nye norskfaget* (s. 13-26). Fagbokforlaget.

Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I Blikstad-Balas, M. & Rognes Solbu, K. (Red.). *Det (nye) nye norskfaget* (s. 27-46). Fagbokforlaget.

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2021, 15.03.). *Ansatte i barnehage og skole etter kjønn*. Bufdir.

https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/kjonnslikestilling/Utdanning_og_kjonn/Ansatte_i_barnehage_og_skole/

Berge, K. L. (2019). Hva bør vi gjøre med eksamen i norsk skriftlig hovedmål i videregående skole? I Blikstad-Balas, M. & Rognes Solbu, K. (Red.). *Det (nye) nye norskfaget* (s. 173-190). Fagbokforlaget.

Breivik, T. (2015). Nasjonale språkpolitiske mål, handlingsplaner og lover. I Breivik, T. (Red.). *Språk i Norden 2015* (s. 49-60). Nordisk språkkoordinasjon.

Brink, E. T. (2016). *Man skal bare kaste sig ud i det. En interviewundersøgelse af unge i Nordens nabosprogsforståelse i praksis*. Nordisk språkkoordinasjon og Foreningene Nordens Forbund.

Brynildsen, S. M. (2019, 07. mars). Skjerm eller papir? Ja, takk begge deler!

Utdanningsnytt.no. <https://www.utdanningsnytt.no/digitalisering-lesing-teknologi/skjem-eller-papir-ja-takk-begge-deler/141096>

- Bugge, E. (2020). Sosiolingvistisk undersøkelse av talemålsvariasjon og dialektendring. I Neteland, R. & Aa, L.I. (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 216-229). Universitetsforlaget.
- Bylund, B. A. & Wilén, H. (2019, 18. oktober). Norden-kunnskap er nedprioritert i forslaget til ny norsk læreplan. *Aftenposten.no*
<https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/wP5mqn/norden-kunnskap-er-nedprioritert-i-forslaget-til-ny-norsk-laereplan-b>
- Börestam, U. U. (1994). *Skandinaver samtalar: Språklige och interaktionella strategier i samtal mellan danskar, norrmän och svenskar*. [Doktorgradsavhandling]. Uppsala universitet.
- Børne- og undervisningsministeriet. (2017). *Læreplaner for stx - Dansk A stx*.
<https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017>
- Dalsgaard, J. (1988). Hvem kan sejle foruden vind? Om lærerattituder til nabosprogsundervisning og synspunkter på nabosprogspædagogik. I Nordisk språksekretariats rapporter 10. *Ny giv i grannespråksundervisningen* (s. 82-101)
- Delsing, L. O. og Åkersson K. L. (2005): *Håller språket ihop Norden? En forskningsrapport om ungdomarnas förståelse av danska, svenska och norska*.
<https://www.norden.org/no/node/5216>
- Eide, O. (2015). Det nordiske – i politikk, planar og praksis. I Eide, O. & Breivik, T. (Red.). *Handbok i nabospråkundervisning* (s. 12-25). Språkrådet.
- Eiksund, H. (2019, 21. mars). Literacy i opplæringa. *Nynorsksenteret.no*.
<https://nynorsksenteret.no/blogg/literacy-i-opplaeringa>
- Fodstad, L. A. (2019). Fortsatt kulturfag? Norsk på nytt. I Blikstad-Balas, M. & Rognes Solbu, K. (Red.). *Det (nye) nye norskfaget* (s. 61-82). Fagbokforlaget.
- Fondet for dansk-norsk samarbeid. (2020). Nordkurs 2020 – AFLYST. *Dansk-norsk.no*. Hentet 1. mai 2021 fra <https://dansk-norsk.no/arrangementer/nordkurs-1-1>
- Foreningen Norden. (2020). De nye læreplanene: Nabospråk er med. *Norden.no*. Hentet 30. april 2021 fra <https://www.norden.no/artikler/de-nye-laereplanene-nabosprak-inne-norden-ute>
- Foreningen Norden. (2020). Victor Leksell vinner Nordens språkpris: -For en ære! *Norden.no*. <https://www.norden.no/artikler/victor-leksell-vinner-nordens-sprakpris-for-en-aere>
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to Language*. Cambridge.

- Oddsóttir, Þ. (2019). Nabosprog i det islandske skolesystem. I Gregersen, F. & Jørgensen, M. (Red.). *Nyt nordisk! Initiativer indenfor nordisk sprog- og tekstpædagogik* (s. 79-104). Nordplus.
- Hansen, S. O. (2020). *Vennskap og kjennskap i 100 år. Foreningen Norden 1919-2019*. Gyldendal.
- Haram, I. V. (2010, 06.11). Frogner får ikke fjerne a-ene. *NRK Oslo og Viken*.
<https://www.nrk.no/osloogviken/frogner-far-ikke-fjerne-a-ene-1.7324260>
- Helsingforsavtalen. (1996). *Samarbeidsavtale mellom Norge, Danmark, Finland, Island og Sverige*. LOV-1962-03-23-2. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1962-03-23-2>
- Hårstad, S. (2015). *Nabospråk og nabospråkundervisning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Igland, M.A. (2019). Kjerneelement i norskfaget. I Blikstad-Balas, M. & Rognes Solbu, K. (Red.). *Det (nye) nye norskfaget* (s. 97-104). Fagbokforlaget.
- Joffe, H. & Yardley, L. (2004). Content and thematic analysis. *Research methods for clinical and health psychology* (s. 56-68). Sage.
- Johannesen, B. & Pran, K. R. (2011). *Norsklæreres holdning til eget fag*. Språkrådet.
- Jordheim, H., Rønning, A. B., Sandmo, E., Skoie, M. (2008). *Humaniora. En innføring*. Universitetsforlaget.
- Knutsen, O. (2017). *The Nordic Models in Political Science*. Fagbokforlaget.
- Kristiansen, T. (2008). Om forståelighet på tværs af dialekter og nabosprog – erfaringer, vurderinger og holdninger blandt norske lærere. I Næss, A. & Egan, T. (Red.). *Vandringer i ordenes landskap. Et festskrift til Lars Anders Kulbrandstad på 60-årsdagen* (s. 43-65). Oplandske Bokforlag.
- Krogh, E. (2021). Skrivning i modersmålsfagene i skriftkyndighedens æra. I Elf, N. F. & Kaspersen, P. (Red.). *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske modersmålsfag* (s. 59-91). Novus forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Gyldendal akademisk.
- Lantz, A. (1993). *Intervju-metodik*. Studentlitteratur.
- Lund, T. (1999). *Innføring i statistikk*. Universitetsforlaget.
- Maurud, Ø. (1975). Nabospråksforståelse i Skandinavia. I Opsahl, T. (Red.). *Samtiden*.
Tidsskrift for politikk, litteratur og samtidsspørsmål (s. 553-562). H. Aschehoug & co.
- Medietilsynet. (2020). *Barn og medier 2020*. <https://www.medietilsynet.no/barn-og-medier/barn-og-medier-undersokelsen/>

- Myhill, D., Jones, S. & Watson, A. (2013). Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher education* 36, 77-91.
- Nationalencyklopedin. (u.å.). *Rinkebysvenska*. NE.se
<https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/rinkebysvenska>
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I Aa, L.I. & Neteland, R. (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 50-65). Universitetsforlaget.
- Nordisk ministerråd. (1987). *Språkkonvensjonen*. <https://www.norden.org/no/treaties-and-agreements/sprakkonvensjonen>
- Nordisk ministerråd. (2006). *Deklarasjon om nordisk språkpolitikk*.
<https://www.norden.org/no/node/6978>
- Nordisk ministerråd. (2020). *Norden som verdens mest bærekraftige og integrerte region: Handlingsplan 2021-2024*. Hentet 30. april 2021 fra
<https://www.norden.org/no/publikasjon/norden-som-verdens-mest-baerekraftige-og-integrerte-region>
- Nordisk ministerråd. (2021a, 01.04.). *Om oss*. Nordplus online.
<https://nordic.nordplusonline.org/om-oss/nordplus/>
- Nordisk ministerråd. (2021b). *Har Norden et språkfelleskap?*
<https://www.norden.org/no/publication/har-norden-et-sprakfelleskap>
- Nordisk ministerråd. (u.å.). *Det nordiske språksamarbeidet*. Hentet 30. april 2021 fra
<https://www.norden.org/no/information/det-nordiske-spraksamarbeidet>
- Prop. 108 L (2019-2020). *Lov om språk (språklova)*. Kulturdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-108-l-20192020/id2701451/>
- Rehnström, B. (2021, 06.01.). Europarådet säger ja till älvdalskan: «Det är ett språk och behöver skydd». *Dt.se*. <https://www.dt.se/artikel/europaradet-sager-ja-till-alvdalskan-det-ar-ett-sprak-och-behover-skydd>
- Ryssevik, T. (2018, 10. oktober). *Temanotat 3 / 2018. Læreplanar – mellom teori, trendar og historie*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2018/lareplanar--mellom-teori-trendar-og-tradisjon/>
- Skolverket. (2011). *Läroplanen för gymnasiet - Svenska 2. (SVESVE2)*. Regeringen.
https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne/svid12_5dfee44715d35a5cdfa92a3/1530314731/syllabuscw/jsp/subject/SVE/7/pdf

- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2014, 26.04.). *Skolen som arbeidsplass*. Utdanningsforskning.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/skolen-som-arbeidsplass/>
- Staude, T. (2019, 19. mars). –Vi kan jo ikke begynne å snakke engelsk med hverandre! *NRK.no*.
<https://www.nrk.no/kultur/en-av-tre-unge-nordmenn-snakker-engelsk-med-dansker-1.14492721>
- Stjernholm, K. (2020). *Spørreundersøkelser i norskdidaktiske oppgaver*. I Aa, L.I. & Neteland, R. (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 68-86). Universitetsforlaget.
- Sundby, A. H. (2013). *Det nordiske enhetsbygget – bestå eller falle?* [Masteroppgave]. Høgskolen i Vestfold.
- Talsethagen, A. S. & Nyhus, J. Ø. (2019). Skrape i overflata eller drukne i djupet? – Eit forsøk på å forstå djupnelæring. I Blikstad-Balas, M. & Rognes Solbu, K. (Red.). *Det (nye) nye norskfaget* (s. 234–144). Fagbokforlaget.
- Theil, R. Språkvariasjon. (2005). I Kristoffersen, K. E., Simonsen, H. G. & Sveen, A. (Red.). *Språk. En grunnbok* (s. 464-499). Universitetsforlaget.
- Thurén, T. (2018). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. (2. utgave). Gyldendal akademisk.
- Torp, A. (2004). Nordiske språk i fortid og nåtid. Stampe Sletten, I. (Red.), *Nordens språk med røtter og føtter* (s.19–74). Nordisk ministerråd.
<https://www.norden.org/no/publication/nordens-sprak-med-rotter-og-fotter>
- Ungdommens Nordiske Råd. (u.å.). *Om os*. Unginorden.org. Hentet 12. mai, 2021 fra
<https://unginorden.org/om-os>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i norsk* (NOR01-05).
<https://www.udir.no/kl06/nor1-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 13. mars). *Dybdelæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i norsk* (NOR01-06).
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b, 16. november). *NOR1211-NOR1231 Norsk hovudmål/hovedmål. NOR1218-NOR1238. Norsk for elever/elevener med samisk eller finsk som andrespråk*.
<https://sokeresultat.udir.no/eksamensoppgaver.html?query=norsk>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 24. februar). *Informasjon om midlertidig regelverk for grunnopplæringen om covid-19*.
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/midlertidig-regelverk-for->

[utdanningssektoren-covid-19/3.6-andre-midlertidige-forskriftsbestemmelser/#3.6.2-dispensasjon-fra-vitnemalskravene-i-videregaende-opplaring](#)

Vikør, L. S. (2001). *The Nordic Languages. Their Status and Interrelations*. Novus press.

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

Østlie, M.K. (2009). *Det nordiske perspektivet er styrket i norskfaget i videregående skole. Illusjon eller realitet?* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv.
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/32410>

Sammendrag

Masteroppgaven undersøker hvordan svensk og dansk undervises i norskfaget i videregående skole. Forskningsspørsmålet som stilles er hvilken betydning undervisningen har for unge nordmenns forståelse for svensk og dansk. Et kvalitativt intervju med tre videregående elever og en kvantitativ spørreundersøkelse blant 106 norsklærere på videregående nivå er oppgavens datagrunnlag. Gruppene blir spurt om deres forhold til norskfaget, svensk, dansk, engelsk og nabospråksundervisning samt om kommunikasjonsstrategier. Spørreundersøkelsen analyseres komparativt med undersøkelsene i Inger Aas' (2000) og Mette Kristin Østlies (2009) masteroppgaver for et longitudinelt perspektiv. Oppgaven vurderer også hvordan endringer av nabospråksrelaterte kompetansemål i reformen Kunnskapsløftet 2020 kan påvirke nabospråksundervisningen.

Spørreundersøkelsens resultater tilsier at nabospråksundervisningen virker å ha minket noe i omfang sammenliknet med i 2009. Omtrent 4 av 10 respondenter hevder å bruke 0–2 timer på nabospråksundervisning i norskfaget per år, 4 av 10 bruker 3–6 timer per år og 2 av 10 bruker 7 timer eller mer. Flere norsklærere virker å mene at engelsk er blitt viktigere enn før og at andre språk i Norden generelt er blitt noe mindre viktig. 85 % bruker lærebøkene som hovedressurs til nabospråkstemaet og 70 % vektlegger skjønnlitteratur. Nesten 60 % av norsklærerne mener at nabospråksundervisningen er problematisk.

Tre videregående elever ble spurt om norskfagets betydning for deres nabospråksforståelse. Bare én av de tre mener at undervisningen har hatt betydning for hennes språkforståelse, mens de to andre mener forståelsen skapes utenfor skolen i personlige møter og gjennom media. Alle tre nevner at svensk og dansk skjønnlitteratur blir lest i norskfaget, men kun som kilde uten dypere språkanalytisk arbeid.

Masteroppgaven setter spørsmål ved sider av Kunnskapsløftet 2020, og ved reduseringen av kompetansemål i ny læreplan og hvilken betydning dette har for nabospråksundervisningen i norskfaget. Undervisningens mål i ny læreplan vil innebære å analysere norsk komparativt med svensk og dansk bare på ett videregående skolenivå (Vg2). Lesing av nabospråklige tekster er lagt til kjerneelementet *Tekst i kontekst* og, gitt kjerneelementene som utgangspunkt for fordypningsarbeid, vil nabospråksundervisningen sannsynligvis fremdeles være orientert mot lesing og ikke kommunikasjonsferdigheter. Dette er i begrenset grad i tråd med innholdet i den fellesnordiske språkdeklarasjonen fra 2006.

Abstract

This master's thesis explores how Swedish and Danish is taught in the maternal language education of Norway's upper secondary schools. The question asked is what significance the education has on young Norwegians' comprehension of Swedish and Danish. The research is composed of a qualitative interviews with three upper secondary school students and a quantitative survey distributed among 106 Norwegian teachers. Questions for the two groups explore their relationships with Norwegian, Swedish, Danish, English, Nordic topics and which communication strategies they use when meeting Swedes and Danes.

The survey is compared to research done by Inger Aas (2000) and Mette Kristin Østlie (2009) in their master's theses. The results of the survey suggests that the amount of time Norwegian teachers spend on Nordic topics has been reduced, compared to the survey of 2009. Approximately 4 out of 10 respondents claim to spend 0–2 hours on the topic per year, 4 out of 10 spend 3–6 hours and 2 out of 10 spend 7 hours or more. More Norwegian teachers seem to believe that English has become more important than before and that other Nordic languages are somewhat less important. 85 % use the Norwegian subject's textbooks when teaching Nordic related topics and 70 % prefer using literature/fiction. Almost 60 % find the topic problematic to teach.

Three upper secondary school students are interviewed on the Norwegian subject's impact on their understanding of Swedish and Danish. One student says neighbour language teaching has benefited her comprehension, while two claim their comprehension develops outside of school through media and personal meetings. All three say they remember reading Swedish and Danish fiction in their Nordic education. However, this is only used as a source without any further linguistic analysis.

In this thesis, an attempt is also made to analyse changes made to the national curriculum Kunnskapsløftet 2020, in regards to Nordic related and neighbour language topics and how the changes may affect neighbour language education. This master's thesis raises questions on the reduction of instructional goals set for the new curriculum and what effect it may have on the neighbour language education. The new more restrictive goals include comparative methods in working with Swedish and Danish in only one level and reading neighbour language literature is mentioned in the curriculum's core competency *Text in context*, which is set to be the basis of the curriculum's new orientation of subject specialisation (*fordypning*). This suggests that neighbour language education at the upper secondary level will continue to be focused on reading rather than communication skills.

Oppgavens relevans for norskfaget

Denne masteroppgaven retter seg mot nabospråksundervisningens plass i norskfaget. I oppgaven er det gjennomført en kartlegging av 106 norsklæreres holdninger til og praksis rundt nabospråksundervisningen sett i lys av Kunnskapsløftet 2006 og reformen 2020. Nabospråksrelatert undervisning virker å i stor grad å være sentrert rundt lesing av skjønnlitterære tekster på svensk og dansk. Kompetansemålene i LK20 er endret siden forrige læreplan og det stilles forventninger til at undervisningen skal ha større innslag av fordypningsarbeid. Oppgavens analyse av kompetansemålene gir noen refleksjoner rundt hvordan lærere kan arbeide med nabospråksrelaterte emner i norskfaget.

Kjerneelementene er nytt i LK20 og skal sette rammene for fordypningsarbeidet som kompetansemålene skal inngå i. Innenfor kjerneelementet *Tekst i konteksts* legges det opp til at man skal arbeide med nabospråkstemaet språkhistorisk for å gi elevene bedre forståelse for det norske språket. Lesing av tekster inngår fremdeles i nevnte kjerneelement, men er tatt bort som kompetansemål. Kun på Vg2 SF skal elevene arbeide med svensk og dansk komparativt med norsk for å bedre forståelsen av morsmålet sitt. Denne masteroppgaven foreslår at fordypningsarbeidet også i større grad bør differensiere svensk og dansk utfra språkenes særtrekk som kan vanskeliggjøre kommunikasjonen. For svensk vil det bety økt fokus med lesing og ordtilfang, mens for dansk flere lytteøvelser og for dem begge kommunikasjonsstrategier som gjør elevene bedre rustet i møte med nordiske naboer.

Masteroppgaven inneholder også intervjuer med tre videregående elever. Tilbakemeldingen fra dem er at de opplever nabospråksrelatert undervisning som lesing av skjønnlitteratur og at dette ikke hjelper dem med nabospråksforståelsen. I overgangen til ny læreplan kan norsklærere ta dette som en oppfordring til å variere det nabospråklige undervisningsopplegget og/eller ved å rette undervisningen mot å øve elevene i kommunikasjonsferdigheter.

Vedlegg

Vedlegg 1: Tabelloversikt

Tabell 1: respondentenes arbeidssted.

	Antall	Prosent
Agder	9	8,5 % —
Innlandet	7	6,6 % —
Møre og Romsdal	4	3,8 % —
Nordland	12	11,3 % —
Oslo	13	12,3 % —
Rogaland	7	6,6 % —
Vestfold og Telemark	7	6,6 % —
Troms og Finnmark	5	4,7 % —
Trøndelag	9	8,5 % —
Vestland	7	6,6 % —
Viken	26	24,5 % ————
Totalt	106	100%

Tabell 2: respondentenes kjønn.

Svar	Antall/prosent
Kvinne	85 80,2%
Mann	21 19,8%
Annet	0 0%

Tabell 3: respondentenes alder.

Svar	Antall/prosent
20-30	19 17,9%
31-40	32 30,2%
41-50	32 30,2%
51-60	17 16%
61+	6 5,7%

Tabell 4: respondentenes utdanningsinstitusjon.

Svar	Antall/ prosent
Høyskole	21 19,8%
Universitet	85 80,2%

Tabell 5: Respondentenes vurdering av egen opplæring i nabospråkundervisning.

Svar	Antall/prosent
God	23 21,7%
Akseptabel	52 49,1%
Dårlig	31 29,2%

Tabell 6: respondentenes ansiennitet.

Svar	Antall/prosent
1-3 år	18 17%
4-10 år	41 38,7%
11-20 år	34 32,1%
21-30 år	8 7,5%
Over 30 år	5 4,7%

Tabell 7: Respondentenes nåværende undervisningssituasjon.

Svar	Antall/prosent
Vg1 Studieforberedende	15 14,2%
Vg2 Studieforberedende	13 12,3%
Vg3 Studieforberedende	57 53,8%
Vg2 Yrkesfaglig	9 8,5%
Vg3 Påbygging	12 11,3%
Totalt	106 100%

Tabell 8: Respondentenes timebruk av nabospråkundervisning. Antall og prosent.

	0-2 timer	3-6 timer	7-12 timer	Over 12 timer	Underviser ikke	Totalt
Vg1 SF	23 31,9%	18 25%	2 2,8%	1 1,4%	28 38,9%	72 100%
Vg2 SF	19 28,3%	15 22,4%	0 0%	0 0%	33 49,3%	67 100%
Vg3 SF	19 23,7%	27 33,8%	15 18,8%	2 2,5%	17 21,2%	80 100%
Vg2 YF	14 23%	13 21,3%	1 1,6%	0 0%	33 54,1%	61 100%
Vg3 Påbygging	4 6,2%	6 9,2%	7 10,8%	1 1,5%	47 72,3%	65 100%

Tabell 8.1 – Timebruk, unntatt lærere som ikke underviser.

	0-2 timer	3-6 timer	7-12 timer	Over 12 timer	Totalt
Vg1 SF	23	18	2	1	44/72
	52,30 %	40,90 %	4,50 %	2,30 %	100 %
Vg2 SF	19	15	0	0	34/67
	55,90 %	44,10 %	0 %	0 %	100 %
Vg3 SF	19	27	15	2	63/80
	30,20 %	42,90 %	23,70 %	3,20 %	100 %
Vg2 YF	14	13	1	0	28/61
	50 %	46,40 %	3,60 %	0 %	100 %
Vg3 Påbygging	4	6	7	1	18/65
	22,20 %	33,30 %	38,90 %	5,60 %	100 %

Tabell 9: Respondentenes vurdering av omfang i ny læreplan.

Svar	Antall/prosent
For stor plass	10 9,4%
Passelig plass	52 49,1%
For liten plass	8 7,5%
Har ikke arbeidet med ny læreplan	36 34%

Tabell 10: Respondentenes vurdering av nabospråkundervisning under pandemien.

Svar	Antall/prosent
Negativt	22 20,8%
Positivt	4 3,8%
Har ikke påvirket / Usikker	80 75,55%

Tabell 11: Respondentenes kursdeltagelse.

Svar	Antall	Prosent
Ja	7	6,6 %
Nei	99	93,4 %

Tabell 12: Respondentenes egen lesing av nabospråk.

Svar	Antall	Prosent
Ja	63	59,4 %
Nei	43	40,6 %

Tabell 13: Respondentenes vurdering av undervisningen som problematisk.

Svar	Antall/prosent
Nei	44 41,5%
Ja, pga. undervisningsmateriell	6 5,7%
Ja, manglende interesse hos elevene	8 7,5%
Ja, manglende interesse hos læreren	0 0%
Ja, egen faglig usikkerhet	9 8,5%
Ja, liten tid	26 24,5%
Ja, uklar målsetting	13 12,3%

Tabell 14: Respondentenes bruk av læringsressurser.

Svar	Antall/prosent
Lærebøker	90 84,9%
Skjønnlitteratur	75 70,8%
Aviser	13 12,3%
Musikk	51 48,1%
Film	48 45,3%
Internett	71 67%

Svar	Antall/prosent
Annet	7 6,6%

Tabell 15: Respondentenes vurdering av læringsressurser.

	Utmerket	Meget bra	Bra	Greit	Dårlig	Ingen formening
Utvalget av nordiske tekster i lærebøkene er	0 %	0,9 %	14,2 %	41,5 %	33 %	10,4 %
Behandlingen av emnet i studiedelen av lærebøkene er	0 %	0,9 %	15,1 %	50 %	19,8 %	14,2 %
Tilgangen på lyd/musikk er	13,2 %	14,2 %	15,1 %	9,4 %	16 %	32,1 %
Tilgangen på video/film er	9,4 %	16 %	25,5 %	15,1 %	16 %	17,9 %
Tilgangen på læringsressurser på internett er	4,7 %	14,2 %	29,2 %	21,7 %	14,2 %	16 %
Kvaliteten på læringsressursene på internett er	1,9 %	7,5 %	33 %	22,6 %	9,4 %	25,5 %

Tabell 16: Respondentenes språklige selvoppfatning. Antall og prosent.

	I svært høy grad	I høy grad	I noen grad	I liten grad	I svært liten grad	Ingen formening
Forstår du svensk?	52 49,1%	49 46,2%	5 4,7%	0 0%	0 0%	0 0%
Forstår du dansk?	17 16%	51 48,1%	37 34,9%	1 0,9%	0 0%	0 0%
Forstår du engelsk?	56 52,8%	46 43,4%	4 3,8%	0 0%	0 0%	0 0%

Føler du deg forstått av svensker?	17 16%	30 28,3%	46 43,4%	7 6,6%	0 0%	6 5,7%
Føler du deg forstått av dansker?	7 6,6%	17 16%	53 50%	20 18,9%	3 2,8%	6 5,7%
Føler du deg forstått av engelsktalende?	45 42,5%	43 40,6%	9 8,5%	0 0%	3 2,8%	6 5,7%

Tabell 17: Respondentenes oppfatning av egne språkvaner. Antall og prosent.

	Alltid	Ofte	Som regel	Sjelden	Aldri	Ingen formening
Normaliserer du norsken når du snakker med svensker?	8 7,5%	31 29,2%	22 20,8%	31 29,2%	7 6,6%	7 6,6%
Bruker du enkelte ord fra svensk når du snakker med svensker?	4 3,8%	21 19,8%	21 19,8%	34 32,1%	21 19,8%	5 4,7%
Prøver du å snakke svensk når du snakker med svensker?	2 1,9%	4 3,8%	4 3,8%	30 28,3%	62 58,5%	4 3,8%
Benytter du engelsk når du snakker med svensker?	0 0%	2 1,9%	2 1,9%	23 21,7%	76 71,7%	3 2,8%
Normaliserer du norsken når du snakker med dansker?	16 15,1%	29 27,4%	27 25,5%	17 16%	7 6,6%	10 9,4%
Bruker du enkelte ord fra dansk når du snakker med dansker?	0 0%	13 12,3%	24 22,6%	37 34,9%	24 22,6%	8 7,5%
Prøver du å snakke dansk når du snakker med dansker?	0 0%	5 4,7%	5 4,7%	20 18,9%	69 65,1%	7 6,6%
Benytter du engelsk når du snakker med dansker?	1 0,9%	10 9,4%	13 12,3%	46 43,4%	32 30,2%	4 3,8%

Tabell 18: Respondentenes vektning av svensk, dansk og engelsk.

	Svært viktig	Viktig	Ganske viktig	Litt viktig	Ikke viktig	Ingen formening
Svensk	25,5 %	40,6 %	19,8 %	12,3 %	1,9 %	0 %
Dansk	19,8 %	41,5 %	23,6 %	13,2 %	1,9 %	0 %
Engelsk	84,9 %	14,2 %	0,9 %	0 %	0 %	0 %

Tabell 19: Respondentenes vektning av nordiske språk og engelsk 2009.

19) Hvor viktig synes du det er at elevene kan gjøre greie for språklige likheter og forskjeller mellom norsk og...						
<i>Tall prosentvis (Østlie, 2009, s. 168)</i>						
	Svært viktig	Viktig	Ganske viktig	Litt viktig	Ikke viktig	Ingen formening
Svensk	6,10 %	26,10 %	26,10 %	33,90 %	7,00 %	1 %
Dansk	6,10 %	27,80 %	25,20 %	34,80 %	5,20 %	1 %
Islandsk	4,30 %	24,30 %	27,80 %	30,40 %	11,30 %	1,70 %
Færøysk	0,00 %	13,00 %	20,00 %	33,90 %	27,80 %	4,30 %
Samisk	4,30 %	20,00 %	13,00 %	31,30 %	27,00 %	3,50 %
Grønlandsk	0,00 %	3,50 %	8,70 %	27,80 %	53,00 %	7,00 %
Finsk/kvensk	0,90 %	7,00 %	15,70 %	31 %	40,00 %	5,20 %
Engelsk	31,30 %	35 %	13,90 %	15,70 %	3,50 %	1 %
	Svært viktig	Viktig	Ganske viktig	Litt viktig	Ikke viktig	Ingen formening
Svensk	8,50 %	28,30 %	28,30 %	19,80 %	15,10 %	0 %
Dansk	8,50 %	28,30 %	31,10 %	18,90 %	13,20 %	0 %
Islandsk	4,70 %	14,20 %	27,40 %	31,10 %	18,90 %	3,80 %
Færøysk	0,90 %	5,70 %	20,80 %	21,70 %	46,20 %	4,70 %
Samisk	9,40 %	24,50 %	27,40 %	15,10 %	19,80 %	3,80 %
Grønlandsk	0,90 %	2,80 %	10,40 %	22,60 %	55,70 %	7,50 %
Finsk/kvensk	0,90 %	7,50 %	11,30 %	33 %	40,60 %	6,60 %
Engelsk	40,60 %	34 %	15,10 %	6,60 %	3,80 %	0 %

Tabell 20: Respondentenes vekting av nordiske språk og engelsk 2021.

19) Hvor viktig synes du det er at elevene kan gjøre greie for språklige likheter og forskjeller mellom norsk og...						
<i>Tall prosentvis fra denne oppgavens spørreundersøkelse (2021)</i>						
	Svært viktig	Viktig	Ganske viktig	Litt viktig	Ikke viktig	Ingen formening
Svensk	8,50 %	28,30 %	28,30 %	19,80 %	15,10 %	0 %
Dansk	8,50 %	28,30 %	31,10 %	18,90 %	13,20 %	0 %
Islandsk	4,70 %	14,20 %	27,40 %	31,10 %	18,90 %	3,80 %
Færøysk	0,90 %	5,70 %	20,80 %	21,70 %	46,20 %	4,70 %
Samisk	9,40 %	24,50 %	27,40 %	15,10 %	19,80 %	3,80 %
Grønlandsk	0,90 %	2,80 %	10,40 %	22,60 %	55,70 %	7,50 %
Finsk/kvensk	0,90 %	7,50 %	11,30 %	33 %	40,60 %	6,60 %
Engelsk	40,60 %	34 %	15,10 %	6,60 %	3,80 %	0 %

Vedlegg 2: intervjuguide

Kategori	Spørsmål
Eget forhold til nabospråk.	1. Hva er nabospråk? 2. Hva er ditt forhold til nabospråk? 3. Har du vært / er du ofte i Sverige eller Danmark? 4. Hører du / ser du på svensk eller dansk? 5. Hvis ja, hva? 6. Hvordan snakker du i møte med en svenske eller en danske? 7. Hvordan har det gått? 8. Hva med engelsk?
Eget forhold til norskfaget.	9. Hva synes du om norskfaget? 10. Har du hatt undervisning i nabospråk? 11. Hvis ja, erfaringer? 12. Hva synes du om omfanget/mengden?
Egne meninger om interskandinavisk og nabospråkundervisning.	13. Synes du det er viktig med gjensidig forståelse blant skandinaver? 14. Hvorfor tror du noen bruker engelsk? 15. Har nabospråkundervisningen vært nyttig for dine språkevner? 16. På hvilken måte? 17. Hva tror du er den beste måten å lære svensk og dansk på?

Vedlegg 3

Melding

18.11.2020 17:15

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 595919 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 18.11.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

