



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Vad handlar sagan om?

En läromedelsanalys av ämnesområdet
nordiska språk i svenska 2

Gustav Krantz

Självständigt arbete LKXA2G
Vårterminen 2022

Examinator: Mattias Börjesson

Sammanfattning

Titel: Vad handlar sagan om? En läromedelsanalys av ämnesområdet nordiska språk i svenska 2

Title: What is the story about? A textbook study of the nordic languages in swedish course 2

Författare: Gustav Krantz

Typ av arbete: Examensarbete på grundläggande nivå (15 hp)

Examinator: Mattias Börjesson

Nyckelord: nordiska språk, läromedelsanalys, textanalys, grannspråksdidaktik, framställningstyper, uppgiftskultur

Syftet med uppsatsen är att förstå vilken plats nordiska språk har inom ämnet svenska på gymnasiet. Ämnesområdet är nedprioriterat, läroplanens skrivningar är otydliga och lärarna själva tillstår att de har låga kunskaper. För att undersöka nordiska språk inom svenskan har jag valt att göra en läromedelsanalys, där jag analyserat fem utvalda läromedel. De centrala frågeställningarna rör innehåll, framställningssätt och uppgifter i dessa läromedel. Frågorna skapar tillsammans en helhetsförståelse för ämnesområdet nordiska språk.

Resultaten visar att läromedelsförfattarna inte ens är eniga om vilka språk som ingår under nordiska språk. Innehållet varierar men uppehåller sig främst vid språkhistoria, språkliga släktskap, uttal och lånord. Dessa är några av de "aspekter av språksituationen" som läroplanen talar om.

Den andra delen i analysen behandlar framställningssätt. Här används Niklas Ammerts (2011) typologi som visar *hur* ett innehåll framställs. Materialet som undersöks har till övervägande del ett *konstaterande* framställningssätt. De historiska förhållandena gällande bokmål och nynorska utgör exempel där eleven får reda på *vad* som har hänt, men ingen fördjupad kunskap i *hur* eller *varför* det hände.

Den tredje, och sista, analysdelen behandlar textrelaterade uppgifter. Analysen rör de frågor, övningar, diskussionsuppgifter och liknande som finns i anslutning till texter på originalspråk, det vill säga danska och norska. Uppsatsen relateras till Karin Lilja Waltås (2016) avhandling och använder hennes modell för kategorisering av uppgifter. Resultaten visar en lika hög andel, ca 50%, av *disciplinerande faktauppgifter*, en typ av uppgift eleven kan lösa utan förståelse för texten eller tolkning av den. Den kategori som sticker ut i materialet är de *återgivningsrelaterade uppgifterna* som utgjorde betydligt högre andel i mitt material. Eleverna förväntas i stort sett kunna "leta reda på" fakta i texterna och kunna återge ett handlingsförlopp, därav titeln på uppsatsen: Vad handlar sagan om?

Innehåll

1. Inledning	1
2. De nordiska språken i läroplanen	2
3. Syfte och frågeställningar	3
3.1 Syfte	3
3.2 Frågeställningar	3
4. Tidigare forskning	3
4.1 Ullströms uppgiftskultur	3
4.2 Ammerts typologi	4
4.3 Lilja Waltås kategorisering av textrelaterade uppgifter	4
5. Teoretiska perspektiv och begrepp	7
5.1 Definitioner av begrepp i uppsatsen	7
5.2 Svedners ämnesuppfattning	8
5.3 De nordiska språken	9
5.3.1 Argument för de nordiska språken	9
5.3.2 Grannspråksdidaktik	9
6. Metod och material	10
6.1 Metod	10
6.2 Metodkritik	11
6.3 Material	11
6.4 Undersökta läromedel	12
6.4.1 Insikter i svenska 2-3	12
6.4.2 Språket och berättelsen 2	12
6.4.3 Metafor 2	12
6.4.4 Svenska helt enkelt 2	13
6.4.5 Fixa svenskan 2	13
7. Resultat och analys	13
7.1 Aspekter av nordiska språk	13
7.1.1 Danska	14
7.1.2 Norska	16
7.1.3 Isländska	17
7.1.4 Färöiska	18
7.1.5 Grönländska	19

7.1.6 Kontexten	19
7.1.7 Läromedlens relation till läroplanen	21
7.2 Framställningstyper	23
7.3 Uppgiftskulturen	25
7.3.1 Disciplinerande faktauppgifter	26
7.3.2 Tolka och tycka	28
7.3.3 Att återge ett innehåll	29
7.3.4 Verklighetsrelaterade uppgifter	29
8. Sammanfattning	30
9. Slutdiskussion	31
Referenser	33
Undersökta läromedel	33

1. Inledning

Den här uppsatsen undersöker innehåll, framställningstyper och uppgiftskulturen relaterade till de nordiska språken i utvalda läromedel för svenska 2 på gymnasiet. Kombinationen av att området är bortprioriterat, den låga kunskapsnivån hos lärarna, de otydliga kunskapskraven och läromedlens stora betydelse gör undersökningen relevant.

De nordiska språken har en given plats i svenskundervisningen på gymnasiet. Samtidigt ses de nordiska språken som ett problem och som "svensklärarens dåliga samvete" (Svedner, 2010, s. 117). Andra argumenterar för att de nordiska språken borde vara ett eget ämne och att målen behöver vara relevanta och uppföljningsbara (von Schantz, 2012, 25 september). Under bokmässan 2012 genomförde Lärarnas riksförbund en undersökning som visade att endast 36% av svensklärarna på gymnasiet ansåg att de "helt" hade kompetens för att undervisa i nordiska språk utefter läroplanen (Lärarnas riksförbund, 2012). Många lärare prioriterar ner nordiska språk på grund av tidsbrist. Att över en tredjedel saknar kompetens inom ett ämnesområde är allvarligt.

Den nyligen utkomna läromedelsutredningen slår fast att läromedel har "stor betydelse för elevers kunskapsutveckling (SOU 2021:70)". Skolverket presenterar sin syn på nordiska på sidan *Stöd i arbetet under Undervisning i nordiska språk*:

Språkkunskaper kan ge möjligheter till utbildning, arbete och kulturella upplevelser. När det gäller de nordiska språken handlar det inte i första hand om att lära sig prata norska eller danska, utan att lära sig förstå och kommunicera med personer som talar och skriver på ett annat nordiskt språk. Resurserna på den här sidan har fokus på att eleverna ska förstå och kommunicera mellan språken. Det handlar om allt från att få syn på likheter och skillnader mellan språken, till att möta grannspråken i tal och skrift och att ha utbyten med elever från andra nordiska länder. (Skolverket, 2022)

Fokus ligger i Skolverkets material på förståelse mellan språken och inte "i första hand om att lära sig prata norska eller danska"(Skolverket 2022). Ambitionen verkar vara att eleverna ska kunna tala sitt eget språk med grannspråkstalare och göra sig förstådda samt förstå andra. Skolverket talar om att "möta grannspråken i tal och skrift" och "utbyten med elever från andra länder".

Vad är nordiska språk för ämne? Jag hoppas att uppsatsen kan ge klarhet i vilken plats nordiska språk har i läromedlen, vilket innehåll som förmedlas samt hur eleverna förväntas bearbeta materialet i läromedlet.

2. De nordiska språken i läroplanen

Här presenteras de nordiska språken i läroplanen på tre nivåer: ämnets syfte, det centrala innehållet och kunskapskraven. De tre nivåerna är det som lärare och elever har att luta sig mot i undervisning, lärande och betygssättning. I ämnets syfte ingår hela ämnet svenska. Från ämnets syfte, punkt 9:

“Kunskaper om språkförhållanden i Sverige och övriga Norden samt det svenska språkets ursprung. Förmåga att reflektera över olika former av språklig variation.” (*Läroplan för gymnasieskolan* [Gy11], 2019)

Den språkhistoriska delen “det svenska språkets ursprung” återkommer enbart i svenska 3, så där ges också utrymme för undervisning i nordiska språk i och med språkens gemensamma ursprung. Huvudsakligen berör dock de nordiska språken svenska 2 med de tydligare formuleringarna. Från det centrala innehållet i svenska 2:

“Språkförhållanden i Sverige och övriga Norden, till exempel språklagstiftning, minoritetsspråk och dialekter.” och “Dansk och norsk skönlitteratur, delvis på originalspråk.” (Gy11, 2019)

Det är språkförhållanden som är i fokus i det centrala innehållet. Dessa språkförhållanden kan ses som kunskaper *om* språket snarare än kunskaper *i* språken. Både Sofia Ask (2012, s. 84) och Per Olov Svedner (2010, s. 121-122) kritiserar läroplanen för detta synsätt. Ask (2012) skriver exempelvis “denna om-kunskap har man föga användning för vid möten med grannspråkstalare” (s. 84). Jag går närmare in på det under rubriken *Grannspråksdidaktik*.

Kunskapskraven anger för E-nivån:

Eleven kan **översiktligt** redogöra för **någon** aspekt av språksituationen i Sverige och övriga Norden. (Gy11, 2019)

C-nivån:

Eleven kan **utförligt** redogöra för **några** aspekter av språksituationen i Sverige och övriga Norden. (Gy11, 2019)

A-nivån:

Eleven kan **utförligt och nyanserat** redogöra för **några** aspekter av språksituationen i Sverige och övriga Norden. (Gy11, 2019)

Vilka är de “aspekter av språksituationen” som läroplanen talar om? Vad är det egentligen läromedlen vill förmedla med stöd i läroplanen? Hur förväntas elever arbeta med nordiska språk? Detta är centrala frågor i uppsatsen.

3. Syfte och frågeställningar

3.1 Syfte

Syftet med uppsatsen är att tydliggöra vilka aspekter av språksituationen i Norden som förmedlas samt förstå *hur* läromedlen framställer nordiska språk. Jag vill förstå vilken plats de nordiska språken har inom ämnet svenska, i vilken kontext ämnet förmedlas och vilken relation läroböckerna har till läroplanen, hur innehållet framställs och vilka uppgifter som är knutna till nordiska språk. De tre frågeställningarna relateras till olika analysmodeller.

3.2 Frågeställningar

Uppsatsen utgår från följande frågeställningar:

- *Vilka* aspekter av nordiska språk förmedlas och i vilken kontext förmedlas de i?
- *Vilka* framställningstyper används?
- *Vilka* typer av textrelaterade uppgifter finns i läromedlen för nordiska språk?

4. Tidigare forskning

4.1 Ullströms uppgiftskultur

Sten-Olof Ullström (2007) konstaterar att läroboken fortfarande är “ett minst lika fundamentalt pedagogiskt redskap som förr. Den utövar fortfarande ofta en stark, mer eller mindre styrande inverkan på verksamheten i klassrummen” (s. 125). Han menar samtidigt att läromedelsforskningen är eftersatt (ibid.). Ullström (2009) undersöker skönlitteratur i läromedel för svenska på gymnasiet, där han har särskilt fokus på det ämnesdidaktiska begreppet *uppgiftskultur*. Begreppet innebär att undervisning baseras på frågor och uppgifter och att de har en tydligt “strukturerande och styrande funktion” (s. 128). Undersökningen visar att enkla kortfrågor gav samma resultat som inga frågor alls då två grupper testades efter litteraturläsning. Ullström (2009) analyserar två läromedel med avseende på frågor och uppgifter till litterära texter, där alla frågor och uppgifter kategoriseras efter dess art. Han menar att frågorna där ofta befinner sig i någon ände av skalan från “allmänna frågor som leder bort från texten [som] genom att släppa taget om texten uppmuntrar frågorna oftare till löst, subjektivt tyckande än till en seriös, utmanande och därmed utvecklande diskussion” (s. 138) till den andra änden av spektrat som beskrivs som “slutna, färdighetsinriktade kontrollfrågor, där eleven ska visa att hon eller han läst texten och i en rätt snäv mening har förstått vad där står” (ibid.). Slutsatsen är att frågor i läromedlen ofta leder eleven antingen helt bort från texten, till eget tyckande om något som texten handlar om, eller enkla kontrollfrågor som kan leda till

underskattning av eleven och som visat sig ineffektiva när det gäller läsförståelse. I de undersökta läromedlen i min uppsats förekommer den här typen av uppgiftskultur. Studien blir därmed intressant för uppsatsen där jag undersöker uppgiftskulturen. Begreppet *uppgiftskulturen* kopplas i uppsatsen även till Svedners (2010) argument. Exempelvis kan frågor vara färdighetsinriktade eller kreativitetsinriktade, och på så vis kan ämnets plats i svenskan och ämnessuppfattningen analyseras.

4.2 Ammerts typologi

Ammert (2011) undersöker hur olika läromedel förmedlar sitt innehåll. Han använder en analysmodell som utgår från en typologi där innehållet placeras i en av fyra kategorier: *konstaterande*, *förklarande*, *reflekterande/analyserande* och *normativ* Ammert (2011, s. 261). I undersökningen används läromedel i historia men han skriver att typologin kan “användas för att analysera andra läromedel” (s. 271). De olika framställningstyperna förklaras nedan.

Konstaterande framställningssätt innebär att författaren “utan vidare kommentar kortfattat slår fast att en specifik händelse ägde rum eller att något förhöll sig på ett visst sätt” (s. 261). *Förklarande* framställningssätt ”förklarar, beskriver och kan sägas svara på frågan *hur* något förhöll sig och vad det i själva verket betyder” (ibid.). En *reflekterande/analyserande* framställning belyser frågor “ur flera perspektiv eller resonerar kring [dem]” (s. 262). Ammert (2011) menar att det kan ske på två sätt: “att textens innehåll knyter an till läsaren, till läsarens tid eller till förhållanden som är kända för läsaren (ibid.)” eller “analys med hjälp av yttre sammanhang och referenser [...] jämförelser med andra exempel” (ibid.). Den *normativa* framställningen “förmedlar ett tydligt värderande budskap. Författarna har tagit ställning och vill förmedla en viss tolkning” (ibid.). Med Ammerts (2011) typologi kommer man åt med vilket djup läromedlen framställer sitt innehåll och en analys kan säga något om “lärobokens grundläggande perspektiv” (s. 260), och det är bland annat dessa faktorer jag undersöker.

4.3 Lilja Waltås kategorisering av textrelaterade uppgifter

Lilja Waltå (2016) undersöker läromedel för yrkesinriktade program och vilka förväntningar på att läsa och bearbeta litteratur de ger. Lilja Waltå (2016) har två centrala frågeställningar varav en är av vikt för uppsatsen: “Vilka kunskaps-, ämnes- och litteratursyner förmedlas i läromedlets läroböcker och vad säger det om läroböckernas modellläsare?” (s. 17). Lilja Waltå (2016) kopplar frågan till de didaktiska frågorna. Den didaktiska frågan *vad* kopplas till texturval, då hennes forskning behandlar litteratur, och frågan *hur* relateras till uppgiftsmaterial. Lilja Waltå (2016) menar att uppgiftsmaterialet ger insikt i “vilka förväntningar som finns på hur litteratur ska läsas och bearbetas” (s.19). Lilja Waltå refererar till Ullström (2007) som delar in uppgifter i tre olika kategorier: “uppgifter som läskontroll, uppgifter som flykt från texten och uppgifter för att dikta vidare” (Lilja Waltå, 2016, s. 117). Alla tre kategorier uppfattas av Ullström (2007) som problematiska. Den första för att det enbart handlar om kontroll av

förståelse och att eleven inte behöver läsa hela texten för att kunna svara. Den andra för att svaret inte finns i texten alls och den tredje för att den riskerar att “ersätta tolkning och reflektion kring det lästa”(Lilja Waltå, 2016, s. 118), då den handlar om att dikta vidare på egen hand och därmed lämna texten (s. 117). Lilja Waltå (2016) finner exempel på dessa kategorier i sin undersökning, men har även egna kategoribenämningar exempelvis *disciplinerande faktauppgifter* (s. 120). Lilja Waltås resultat kan jag relatera till mina egna. Framför allt vad gäller *hur* frågor till litteratur används och vilken ämnesuppfattning de förmedlar. Lilja Waltå (2016) har skapat en modell över textrelaterade uppgifter som baseras på uppgiftens huvudsakliga syfte.

Tabell 1. Lilja Waltås kategorisering av uppgifter.

Kategori av uppgift	Kännetecken
Disciplinerande faktauppgift	Faktarelaterad och går ut på att förklara ord, finna information och det rätta svaret. Den är möjlig att utföra genom att citera delar av text.
Språk- och stilrelaterad	Fokus på form, språk, stil, genre etc. Här ingår exempelvis uppgiften att skriva om till en annan genre
Kontextrelaterad	Uppmanar till att placera texten i ett sammanhang genom att uppmärksamma författarens och texts samtida kontext.
Tolkningsrelaterad	Har en tolkande ansats och kräver egen slutsats av uppgiftslösaren, såsom att formulera budskap, sensmoral, tema, motiv etc. Uppmärksammar det utsagda, tvetydiga och kräver läsning mellan rader. Hit förs också uppgifter som går ut på att skriva färdigt en text och att ändra perspektiv.
Åsiktsrelaterad	Lägger vikt vid uppgiftslösarens personliga uppfattning och uppmanar uppgiftslösaren att fälla ett omdöme om och t.ex. ta ställning till karaktärens agerande. Stannar vid att bedöma textens innehåll på ett ytligt plan.
Återgivningsrelaterad	Handlar om att uppgiftslösaren ska återberätta och/eller sammanfatta delar av eller hel text och skriva referat.
Jämförelserelaterad	Uppmanar uppgiftslösaren att uppmärksamma intertextuella aspekter och jämförelser mellan skrivna texter och filmer och mellan karaktärer i olika verk.

Lilja Waltå (2016, s. 229)

Utöver de textrelaterade uppgifterna finns hos Lilja Waltå (2016) en kategori hon benämner "verklighetsbaserad uppgift (s. 231)". Ett exempel hon anger är uppgifter till en novell av Theodor Kalifatides där tre av fyra frågor är verklighetsbaserade. I den här typen av uppgifter får eleven läsa en text om ett ämne för att sedan skriva något de själva varit med om:

- Berätta om en viktig match som du har spelat i.
- Skildra en spännande match där du var åskådare.

- Skriv ett referat av en match eller annat idrottsevenemang du sett på tv eller i verkliga livet. Titta i en dags- eller kvällstidning för att se hur man skriver en sådan text (Lilja Waltå, s. 231)

Med hjälp av den här indelningen kan uppgiftsmaterialet analyseras och sorteras. Resultatet visar hur läromedelsförfattarna vill att eleverna ska bearbeta de textrelaterade uppgifterna i nordiska språk och det säger något om ämnesuppfattningen och synen på litteratur.

5. Teoretiska perspektiv och begrepp

De nordiska språken och dess framställningssätt står i centrum för uppsatsen. Jag inleder med definitioner av begrepp som används i uppsatsen. Läroplanen nämner inte *grannspråk* eller liknande formuleringar utan talar om “språkförhållanden i Sverige och övriga Norden” (Gy11, 2019) och “aspekter av språksituationen i Sverige och övriga Norden” (Gy11, 2019), varför jag valt att följa den linjen. I läroplanen sker en integrering mellan språkförhållandena i Sverige och de i övriga Norden. Vad gäller de olika språken så nämns “Dansk och norsk skönlitteratur, delvis på originalspråk” (Gy11, 2019), men i övrigt ligger fokus på det geografiska området Norden. I definitionerna som följer förtydligar jag begreppen.

Viktigt för undersökningen är också hur tidigare forskning ser på ämnesområdet nordiska språk. Svedner (2010) och Ask (2012) syn på nordiska språk presenteras nedan. Didaktiken som framkommer i detta avsnitt kan sedan jämföras med mina resultat.

5.1 Definitioner av begrepp i uppsatsen

Norden består av länderna Sverige, Norge, Danmark, Finland och Island. Till dessa hör de tre självstyrande öarna Åland, Färöarna och Grönland. Läroplanens formulering om “Språkförhållanden i Sverige och övriga Norden” (Gy11, 2019) kan därför betraktas som språken som talas i de nordiska länderna, det vill säga svenska, norska, danska, finska, isländska, färöiska och grönländska, och det är så vissa läromedel tolkar det. När jag använder termen *de nordiska språken* menar jag alla dessa språk, utom finska. Finska är också ett av Sveriges nationella minoritetsspråk, varför en del läromedel placerat finskan i det sammanhanget snarare än tillsammans med de övriga nordiska språken. Det är också anledningen till att jag uteslutit finskan ur analysen.

Svedner (2010) menar att termen *grannspråk* står för norska och danska, medan Ask (2012) också knyter öspråken isländska, färöiska och grönländska till begreppet. Hon tillägger att finskan geografiskt sett är ett grannspråk men inte kan betraktas som det i hänseende till språkligt släktskap (Ask, 2012, s. 79). Jag använder termen *nordiska språk* istället för *grannspråk* i alla fall där jag inte citerar ovanstående författare, där deras egen definition råder.

Läromedlen definierar termerna på olika sätt beroende på om de avser språkligt släktskap eller geografisk närhet. Ibland används andra termer. Exempelvis använder *Svenska helt enkelt 2* begreppet *skandinaviska språk* och avser svenska, norska och danska.

5.2 Svedners ämnesuppfattning

För att förstå vad nordiska språk är för ämne utgår jag från Svedner (2010) som sammanfattar svenskämnet innehåll och syfte i fyra ord: *kunskap*, *insikt*, *färdighet* och *upplevelse*. Kunskapen ska innefatta litteratur, språk och medier. Här ingår kunskap om de nordiska språken. Svedner (2010) talar om kunskapen *om* dessa ämnen, i motsats till det som han beskriver som insikt, vilket är kunskap *genom* litteratur, språk och medier. Svedner (2010) exemplifierar insikter som “den egna situationen, andra människors liv nära och långt bort, livet i olika miljöer” (s. 6). Färdighet beskrivs som “förmågan att lyssna, läsa, tala och skriva [...] förmågan att beskriva och granska texter samt att kunna använda dem på ett meningsfullt sätt” (ibid.). Det sista ordet, upplevelse, är de känslor som litteratur och medier kan skapa. Svedner (2010) skriver vidare att upplevelse kan vara “den psykologiska spänning och de inledande inlevelse- och identifikationsmöjligheter som skildringen av mänskliga situationer och relationer ger i berättande texter i vid mening” (ibid, s. 6-7). Upplevelse syftar till de estetiska funktioner språket kan ha och här ges exempel på lyrik som ett sådant område (Svedner, 2010). De nordiska språken bör kunna ha möjlighet att täcka in alla dessa fyra områden inom svenskan, i och med att de nämns i läroplanen både vad gäller “språkförhållanden” och “litteratur, delvis på originalspråk”. Därmed blir indelningen och orden relevanta för undersökningen. Svedner (2010) föreslår en uppdelning i *argument*, det vill säga, vad svenskämnet ska ge eleverna. Han beskriver argumenten enligt följande:

- att utveckla sin allmänna och specifika språkfärdighet (färdighetsargumentet)
- att utveckla sin skapande språkliga förmåga (kreativitetsargumentet)
- att öka sina kunskaper om språk, litteratur, inklusive medier, och litterära kulturtraditioner (kunskapsargumentet)
- att i litteratur och film se vägar till ökad livskunskap och medvetenhet (livskunskapsargumentet)
- att genom kontakt med innehållet i svenskämnet utveckla personliga förhållningssätt till det (bildningsargumentet)
- att utveckla sina demokratiska attityder och beteenden (demokratiargumentet) Svedner (2010, s. 10)

Ämnesuppfattningen som Svedner (2010) förmedlar här bygger på sex delar. Dessa argument utgör en grund för att analysera de nordiska språkens plats i svenskämnet och återkommer i uppsatsen.

5.3 De nordiska språken

Svedner (2010, s. 117) inleder med att konstatera att grannspråksundervisningen varit "ett problem" och att det är svensklärarnas "dåliga samvete (ibid.)". Ask (2012) skriver att eleverna inte ser "meningen med kunskaper i grannspråken eftersom de klarar sig på engelska i Norden" (s. 80) och att "läraren själv har bristfälliga kunskaper, motivation och intresse och läromedlen är inte alltid så fylliga (ibid)". Detta stämmer väl överens med undersökningen som presenterades i inledningen av den här uppsatsen. Vilka argument finns då för de nordiska språken och hur formuleras didaktiken?

5.3.1 Argument för de nordiska språken

Svedner (2010) argumenterar för grannspråken ur två perspektiv. Dels det stora perspektivet, där han betonar det länderna har gemensamt i form av kultur och historia, den geografiska närheten och det stora språkområde som länderna utgör tillsammans (s. 117). Svedner (2010) betonar alltså både det samhälleliga, kulturella och det språkliga som argument för de nordiska språken. Intressant är också hans tanke om att grannspråksundervisningen kan medverka till motstånd av "anglifieringen av språket och amerikaniseringen av kulturen (Svedner, 2010, s. 117)". Dels finns också elevernas perspektiv, där författaren menar att de har ett kortsiktigt perspektiv och behöver argument som är lättare att ta till sig. Svedner (2010) menar att metodiken är viktig och att knyta undervisningen till kultur och samhälle samt till elevernas egna situation.

Även Ask (2012 s. 80) argumenterar ur ett övergripande perspektiv och nämner gemensam historia, kultur, folkminnen, myter och gudasagor. Passfrihet och arbetsmarknad är också argument för grannspråken, hos Ask (2012). Hon refererar också till det formella genom Helsingforsavtalet som de nordiska länderna anslutit sig till. Där ska undervisningen i alla nordiska länder omfatta "undervisning i de övriga nordiska ländernas språk, kultur och allmänna levnadsförhållanden (Ask 2012, s. 81)". Hon tillägger att Sverige är det land som gjort minst i detta avseende.

5.3.2 Grannspråksdidaktik

Svedner (2010) utgår från Lpo94, medan Ask (2012) utgår från den nuvarande läroplanen. Hur tolkas läroplanerna i relation till de nordiska språken? Vad är viktig kunskap i ämnet och hur kan/bör det realiseras i skolan? Detta är en viktig komponent i uppsatsen då det kan jämföras med mina resultat.

Svedner (2010, s. 119) slår fast att det är likheterna mellan språken som bör betonas. Han menar också att grundprincipen för svenskundervisning är integrering av ämnesstoffet, det vill säga att till exempel arbeta med norsk och dansk skönlitteratur under skönlitteraturmomentet i undervisningen (Svedner 2010, s. 118). Metoder han förespråkar är till exempel brevskrivning

med norska och danska elever och författarporträtt (Svedner, 2010, s. 118-120). Svedner (2010) kritiserar Lpo94 genom att skriva att det är upp till varje lärare *vad* eleverna ska lära sig i och med att det inte står tydligt preciserat. Han nämner uttal på norska och danska, förhållandet mellan nynorsk och bokmål, och språkhistoria (Svedner 2010, s. 121). Han skriver också att kursplanen förordar kunskap *om* språken och litteraturen och menar att det är ett för snävt perspektiv och att samhället och kulturen bör få ta större plats (Svedner 2010, s. 121).

Även Ask (2012) argumenterar för att läroplanen (Gy11) betonar kunskaper *om* språken och menar att det ger en “övergripande, ytlig kunskap snarare än en djupgående (Ask, 2012, s. 84)”. *Om*-kunskaper främjar inte “praktisk färdighet eller en kommunikativ kompetens (ibid.)”. Som vi kan se här kritiserar både Lpo94 och Gy11 för att förorda kunskaper *om* språket snarare än kunskaper *i* eller *genom* språken. Ask (2012), till skillnad från Svedner (2010), förordar ett kontrastivt förhållningssätt till språken, där olikheterna framhålls. Vidare förespråkar även Ask (2012) kommunikation mellan modersmålstalare genom exempelvis brevväxling, men att det numera kan ske digitalt för att därmed öka elevernas digitala kompetens.

6. Metod och material

6.1 Metod

Metoden jag använder är textanalys hämtad från Hellspong & Ledin (1997). Textanalys innebär ett hermeneutiskt synsätt där tolkning måste ske. Ledin & Hellspong (1997) beskriver hermeneutiken, eller tolkningsläran, som att den är en “självständig och situationsanpassad handling (Ledin & Hellspong, 1997, s. 220)” där “kommunikationen mellan texten och läsaren inte är en mekanisk transport (ibid)”. Metoden innebär alltså tolkning och det ställer krav på läsaren. Läsaren (uttolkaren) bör vara uppmärksam, anstränga sig för att förstå och vara öppen (ibid.). Med detta följer att varje tolkning måste redovisas tydligt och att en viss subjektivitet alltid finns. Metoden ger en god inblick i *hur* ett material framställs och den utgår från olika textanalytiska lager. Tillsammans bildar de olika analyslagren en helhetsförståelse av hur läromedlen framställer de nordiska språken, och därför är metoden lämplig för min undersökning.

Analysen är tredelad: innehåll (aspekter av språksituationen, kontext och relation till läroplanen), framställningstyper och uppgiftskulturen.

Innehållet analyseras med hjälp av Ledin & Hellspongs (1997) metod för innehållsanalys och kontextanalys. Modellen jag använder för analysen av framställningstyper följer Ammerts (2011) typologi. Jag kan med metoden visa om ett läromedel har en konstaterande, förklarande, reflekterande/analyserande eller normativ framställningstyp. De tre första typerna kan sägas vara olika djupgående nivåer av kunskapsförmedling, medan den sista skiljer ut sig med att istället stå för ett värderande framställningssätt. Man bör dock vara medveten om att allt innehåll i en lärobok har valts ut och annat innehåll har valts bort. Redan där sker alltså en typ

av värdering av själva innehållet. Skillnaden mellan förmedlande och värderande framställningssätt gäller i uppsatsen det material som så att säga redan valts ut.

Den sista delen av analysen, om uppgiftskulturen, följer Lilja Waltås (2016) modell. Med metoden kan jag analysera vilka typer av textrelaterade uppgifter som finns knutna till de nordiska språken. På det sättet får jag fram hur läromedelsförfattarna vill att eleven ska bearbeta texterna i läromedlen och det säger något om ämnesuppfattningen, det vill säga vad nordiska språk egentligen är för ämne.

6.2 Metodkritik

Närläsning av läromedelstexter kan inte säga något om hur själva undervisningen bedrivs och vad som blir slutprodukten av texterna. Läromedelstexterna ses och används på olika sätt av olika lärare. Jag menar dock att metoden kan säga något om synen på de nordiska språken och dess plats i svenskämnet och att man kan anta att de till viss del ändå utformar undervisningen och påverkar svensklärarna. Ullström (2007) skriver att i “praktiken blir läroböcker ofta en normativ uttolkare med betydligt större genomslagskraft än gällande styrdokument” (s. 126). Läromedlens påverkan i praktiken bör alltså inte underskattas. Som beskrevs i inledningen är lärarnas kunskaper i nordiska språk låga, varför man kan anta att läromedlen används inom arbetsområdet.

Metoden i analysdelarna *Framställningstyper* och *Uppgiftskulturen* innebär kategoriseringar. Sådana är vanskliga att göra i och med att det alltid kommer finnas gråzoner. I dessa fall motiverar jag varför de hamnar i ett specifikt fack. Jag försöker i så hög uträkning som möjligt följa Ammerts och Lilja Waltås indelningar på det sätt som de själva gör. Kategoriseringar som metod väljer jag för att de ger en helhetsbild över materialet och just dessa kategoriseringar för att de kan säga något relevant om mitt material och de hjälper till att besvara mina frågeställningar. Man bör dock vara medveten om att andra kategoriseringar är möjliga.

6.3 Material

Materialet är fem läromedel för årskurs 2 på gymnasiet. De valda läromedlen är tryckta böcker som alla hävdar att de täcker in hela läroplanen, direkt eller indirekt. De bör sammantaget ge en bild över de nordiska språken i gymnasiets läromedel. Samtliga läromedel är producerade efter senaste läroplanen. Det begränsade omfånget på uppsatsen hindrar en utförligare undersökning, då fler läromedel finns att tillgå. Antal sidor som behandlar ämnet nordiska språk varierar. Nedan följer en lista över materialet och en närmare presentation av läromedlen. Jag refererar till läromedlen med beteckningarna L1-L5 för att underlätta läsningen.

Tabell 2. Utvalda läromedel.

Titel	Årtal	Förlag
Insikter i svenska 2-3 (L1)	2013	Gleerups
Språket och berättelsen 2 (L2)	2016	Gleerups
Metafor 2 (L3)	2018	Gleerups
Svenska helt enkelt 2 (L4)	2021	NA Förlag
Fixa svenskan 2 (L5)	2019	Natur & Kultur

6.4 Undersökta läromedel

6.4.1 Insikter i svenska 2-3

Insikter i svenska 2-3 gavs ut 2013 och är skriven av Fredrik Harstad och Iben Tangaard Skoglund (L1). I förordet beskrivs den som en “allt-i-ett-bok” och att den “täcker innehållet i svenska 2 och 3” (L1, s. 3). Den är det enda läromedlet i undersökningen som kombinerar svenska 2 och 3. Boken är indelad i fem kapitel varav ett är *Språk* med de tre underrubrikerna *Världens språk*, *Språkets uppbyggnad* och *Språkliga förändringar* där de nordiska språken ingår under rubriken *Världens språk*.

6.4.2 Språket och berättelsen 2

Språket och berättelsen 2 gavs ut 2016 och är skriven av Linda Gustafsson och Uno Wivast (L2). Författarna skriver att boken “svarar väl mot de kriterier sin framställs i den nya kursplanen” (L2, s. 3). De nordiska språken ingår under rubriken *Språkförhållanden i Sverige och övriga Norden* där de har en egen underavdelning som kallas *Språksituationen i övriga Norden*.

6.4.3 Metafor 2

Metafor 2 utkom 2018 och är skriven av Jenny Edvardsson (L3). I förordet används samma formulering som i *Språket och berättelsen 2* att boken “svarar väl” (L3, s. 3) mot det centrala

innehållet och kunskapskraven. Boken är indelad i sex områden där *Språkförhållanden i Sverige och Norden* är ett.

6.4.4 Svenska helt enkelt 2

Svenska helt enkelt 2 gavs ut 2021 och är skriven av Annika Nilsson och Lena Winqvist (L4). Författarna skriver att boken utgår från kursens centrala innehåll och att den gör det "lättare" att nå kursens mål (L4). *Svenska helt enkelt 2* innehåller fyra kapitel varav ett är *Språkliga förhållanden i Sverige och övriga Norden*.

6.4.5 Fixa svenskan 2

Fixa svenskan 2 gavs ut 2019 och är skriven av Ann-Sofie Lindholm, Pär Sahlin och Helga Stensson (L5). På baksidan står det att *Fixa svenskan* är en läromedelsserie för kurserna 1-3. Även om författarna inte skriver rakt ut att den täcker innehållet i kursen så sägs det indirekt i och med att den kallas "kursbok". Boken har två kapitel som täcker språksituationen i Sverige och Norden. De nordiska språken finns samlade under kapitlet *Språken i Norden*.

7. Resultat och analys

Här följer resultaten av den tredelade analysen. Den första delen behandlar innehållet, det vill säga aspekter av språksituationen, kontexten och läromedlens relation till läroplanen. Därefter följer delen som fokuserar på framställningstyper där exemplet nynorska och bokmål analyseras. Den sista delen analyserar uppgiftskulturen.

7.1 Aspekter av nordiska språk

Här presenteras en översikt över vilka språk som finns representerade i läromedlen. Resultaten presenteras språk för språk för att understryka vad det är jag undersöker. Exempelvis utesluter den här analysdelen introduktionstexter och andra texter kring nordiska språk och fokuserar enbart på de rubriker och textdelar där språken presenteras.

Tabell 3. Översikt över vilka språk som behandlas i läromedlen.

Språk	Insikter i svenska 2-3 L1	Språket och berättelsen 2 L2	Metafor 2 L3	Svenska helt enkelt 2 L4	Fixa svenskan 2 L5
Danska	✓	✓	✓	✓	✓
Norska	✓	✓	✓	✓	✓
Isländska	✓	✓	✓	-	✓
Färöiska	✓	✓	✓	-	✓
Grönländska	-	-	✓	-	✓

7.1.1 Danska

Danskan går under ett par olika rubriker: “Danmark” (L5), “Typiskt danskt” (L4), “Danska” (L3, L2) och “Språk på fel sida gränsen” (L1). De två första signalerar en helhetsidé där även kultur och samhälle skulle kunna ta plats. Rubriken “danska” signalerar att det enbart är språket som är i fokus. Den sista rubriken sticker ut i det att den inte nämner danskan, utan fungerar som en ingång i “förslag på ämnen att fördjupa dig i (L1, s. 287)”. Danskan används här som exempel på hur språk inte följer nationsgränser och nämner att danskan har ca 50 000 talare i norra Tyskland.

Samtliga läromedel slår fast att danskan inte enbart talas i Danmark. Tre av böckerna nämner att det finns 50 000 dansktalande i norra Tyskland (L1, L4, L5). Tre av läromedlen förmedlar också att danskan talas i andra nordiska länder (L2, L3, L4). I två av fallen nämns Island, Grönland och Färöarna, medan den sista nämner Färöarna och Grönland. L2 menar att danskan fungerar som andraspråk på de tre öarna och det förklaras med historiska skäl. L3 ger under rubriken *Danska* inga skäl till varför danskan är ett “viktigt” språk på de tre öarna. Däremot nämns danskan som det språk “som de styrande talade och skrev (L3, s. 382)” på Färöarna. L4 skriver att danskan är ett “viktigt språk (L4, s. 409)” på Färöarna. L4 skriver också att “Grönland tillhör kungariket Danmark men har en hög grad av självstyre (ibid)”. En viktig aspekt av danskan som eleverna får ta del av via läroböckerna är alltså var det talas, utöver Danmark. L1 uppmanar eleven att läsa mer om språk som hamnat på “fel” sida gränsen: “Vad vet du om danskan i Tyskland? Hur skiljer sig finskan i Sverige från finskan i Finland? (L1, s. 290)”. Noterbart är att endast ett läromedel förklarar danskans inflytande på Island med att Island tillhört Danmark. Språkpolitiska aspekter av danskans inflytande på öarna saknas i princip. Språkfrågan på Färöarna är känslig i och med att danskan påminner dem om att de inte

är en självständig nation, utan en del av det danska samväldet. Men det är inget som förmedlas i läromedlen.

Fyra av läromedlen konstaterar att muntlig danska är svår att förstå (L2, L3, L3, L4). L4 skriver att “många svenskar upplever att danska låter grötigt och att det är svårt att höra vad en dansk säger (L4, s. 408)”. Det finns framför allt två förklaringar till detta: uttalet (L2, L3, L4) och stora skillnader mellan tal och skrift (L2, L3,). Nedan följer en tabell över aspekter på danskt uttal som behandlas i läromedlen.

Tabell 4. Översikt över aspekter av danskt uttal.

Uttal i danskan	L1	L2	L3	L4	L5
mjuka konsonanterna b, d, g (där svenskan har p, t, k)	-	-	-	✓	-
“dra ihop ord genom att ta bort vissa ljud”, “ändelser eller stavelser försvinner”	-	✓	-	✓	✓
diftonger	-	-	-	✓	✓
a uttalas som a, e och ä	-	✓	-	✓	-
i kan låta som e	-	-	-	✓	-
u uttalas som o	-	✓	-	✓	-
ord som börjar på g och k betonas bokstaven hårt	-	✓	-	✓	-
konsonanter i kombination uttalas för sig i danskan (ex. sk-, ski-, stj-)	-	✓	-	✓	-

Som framgår av tabellen varierar det kraftigt hur mycket av uttalet som behandlas. L1 har inga aspekter på uttalet då de har ett annat upplägg där danskan enbart är en ingång till ämnet “språk på fel sida gränsen”. L3 saknar också aspekter på danskt uttal. Där hänvisas eleven istället till webbplatsen *100 Nord* där 100 olika röster från Danmark, Sverige och Norge finns samlade. Gemensamt för läromedlen är att det finns ett jämförande perspektiv, exempelvis vad gäller ljudkombinationer där L2 jämför med svenskans *sje-ljud* “som i själ, skjorta och stjärna” (L2, s. 361). Här betonas alltså olikheterna. Vad gäller ord som börjar på g och k i danskan så jämförs även de med svenskan, där till exempel ordet “känna” inte uttalas på samma sätt på svenska och danska. Den aspekt som flest böcker nämner är diftonger, men här görs inga jämförelser, vilket kan tyckas konstigt då skånskan bör ligga nära till hands. Det poängteras att danskt uttal ligger långt ifrån skriftspråket samtidigt som konsonanterna i kombination uttalas helt enligt skriften, vilket inte är fallet i svenskan.

Fyra av läromedlen är överens om att skriften är lättare att förstå, L3 skriver inte om det är svårare eller lättare. Tre av böckerna har jämförelser med antingen en mening, ord eller längre text på flera olika språk där man översiktligt kan se likheter och olikheter i skrift (L3, L4, L5). L4 gör en kort jämförelse med meningen “Jag kommer från [landet i fråga]” på svenska, danska, nynorsk och bokmål. L3 jämför meningen “Jag vet att han kommer hem” på isländska, färöiska, nynorska, danska, svenska och bokmål (L3, s. 380) samt veckodagarna på samma språk. Längst i jämförelsen går L5 där en kort text från *Deklarationen om nordisk språkpolitik* citeras på svenska, danska, färöiska, grönländska, finska, isländska, norska och samiska.

Tre av böckerna nämner danskans lånord från engelskan (L2, L3, L5). Exempel som ges är *computer* (L3, L5), *teenager* (L3, L5), *weekend* (L3). Två av böckerna (L2, L5) menar att grammatiken inte ändras när de tas in i danskan. L2 jämför här med svenskan och menar att “mail blir mejl och airbags blir airbagar” (L2, s. 361). Det beror troligen på att det är den äldsta boken i undersökningen, då detta är något som är på väg att ändras även i svenskan. L5 noterar också de danska lånorden i svenskan “förståelse, slank, spydig (L5 s. 178)”.

De danska räkneorden tas i regel upp i slutet av avsnittet (L2, L4, L5). Att kunna dem motiveras med att det “underlättar kontakten (L4, s. 408), i de två andra motiveras det inte alls. L2 menar att räkneorden “brukar vara det svåraste (L2, s. 362)”, L4 att “räknesystemet brukar skapa förvirring (L4, s. 409)”, medan L5 inte säger något alls om det utan presenterar bara en lista från 1 till 21 sedan tiotalen upp till hundra. Det enda läromedel som förklarar hur räknesystemet fungerar är L2 som också poängterar att det är logiskt (L2, s. 362). Intrycket blir att räknesystemet ses lite som en “rolig grej” att ta med i slutet, då det avskrivs som förvirrande, svårt och dessutom inte förklaras.

Sammantaget kan konstateras att de aspekter av danskan som läromedlen förmedlar är geografisk spridning, uttal, att skriften liknar svenskan, lånord och räkneord. I vilken omfattning läromedlen tar upp de olika aspekterna varierar.

7.1.2 Norska

Norskan går under ett antal olika rubriker: Norskan skrivs på två sätt (minst...) (L1), Norska (L2), Norska - bokmål och nynorska (L3), Typiskt norskt (L4), och Norge (L5). Precis som i danskan så kan man ana olika infallsvinklar beroende på rubrik. Rubriken “Norge” kan sägas ha ett större område att täcka in, både språk, samhälle och kultur. Gemensamt för dem alla är att de börjar med förhållandet mellan bokmål och nynorsk.

I två av böckerna kommenteras faktumet att norskan har två skriftspråk som “unik” (L1, L2), medan en bok menar att norskan är “speciell” i det avseendet (L5). Så må vara i Norden men inte i världen. De två resterande böckerna skriver inget om hur vanligt det är, utan bara konstaterar att så är fallet. Samtliga böcker beskriver mer eller mindre noggrant den historiska bakgrunden till de två skriftspråken. Beskrivningen av skillnaderna mellan skriftspråken och

hur de kom till är i princip identisk. En längre analys av skillnaderna i framställningen av bokmål och nynorska följer under rubriken *Framställningstyper*.

Dialektsituationen i Norge nämns i alla läromedel. Dialekterna beskrivs som “mycket starka och viktiga i Norge vilket är unikt (L5, s. 183)” och att norskan mer än svenskan och danskan har bevarat sina dialekter (L4, L2). L3 konstaterar bara att norska dialekter skiljer sig stort i uttal. Trots betoningen på dialektala skillnader är det endast i en bok (L5) som det nämns att Norge har flera minoritetsspråk, till exempel samiskan (L5, s. 182). Den språkliga variationen sträcker sig alltså enbart inom norskan, vilket kan tyckas snävt.

Vad gäller det språkvetenskapliga så är det mindre fokus på detta jämfört med danskan. I två av böckerna har man ett särskiljande perspektiv där vanliga ord som skiljer sig stort presenteras, exempelvis me=vi, dykk=er (L4, L2). Diftonger nämns i två böcker (L4, L2). Böjningsmorfer och konsonantkombinationer som kv och kj beskrivs endast i L4. L5 är den enda som skriver om språkförändring och menar att nynorskan och bokmålet har närmat sig varandra de senaste 100 åren vad gäller “grammatik, stavning, böjning och ordförråd (L5, s.183)”.

Det är tydligt att fokus ligger på historiska förhållandena i norskan och att reda ut vad skillnaderna är mellan nynorsk och bokmål, samt hur många som använder språken och att myndigheter måste tillhandahålla båda språken, vilket är något alla böcker nämner. Språklig variation betonas men exakt vari skillnaderna ligger mellan de olika dialekterna beskrivs inte. Kunskaper *om* språkförhållanden snarare än kunskaper *i* språket genomsyrar framställningarna. Detta kan jämföras med danskan där exempelvis uttal och språkvetenskapliga termer beskrivs utförligare. Detta kan bero på att danskan anses svårare på dessa områden och att det “unika” med norskan bör vara mer i fokus. Ett läromedel ägnar all faktatext om norskan åt de historiska förutsättningarna (L1).

7.1.3 Isländska

Fyra av böckerna behandlar isländska (L1, L2, L3, L5). Isländska finns under rubrikerna “Isländska och färöiska (L1)”, “Isländska (L2, L3)” och “Island (L5)”. Färöiskan i L1 integreras i isländskan med argumentet att de båda öarna “befolkades av vikingar på 900-talet (s. 294)”. Två av framställningarna inleder med antal talare (L1, L3), något de andra två helt saknar.

Tre av böckerna använder samma formulering och menar att isländskan förändras långsamt (L1, L2, L5). Anledningen till den långsamma förändringen förklaras med det geografiska läget eller liknande formuleringar (L2, L1). En annan förklaring är att man på Island “inte reformerat stavning eller grammatik (L5, s. 186)”. En följd av den långsamma förändringen som det görs en poäng av är att islänningar kan förstå texter från 1200-talet (L3, L2, L1). Bara en bok poängterar att det förmodligen inte gäller den talade isländskan (L5), något som eleverna möjligen annars inte förstår.

Samtliga böcker är dock överens om att isländskan inte gärna tar in lånord från exempelvis engelskan som andra nordiska språk gör. Exempel som ges är ordet för mobiltelefon - far simi som betyder *flytta tråd* (L1, L2). Varför isländskan inte tar in lånord förklaras i tre böcker: "språket var en viktig del av landets självständighet och därför ville man undvika direktintag av nya ord (L5, s. 186)" och att det är "en medveten språkpolitik att värna om språket och behålla det i sitt ursprungliga skick (L2, s. 363)". L1 förklarar att islänningarna vill "bevara sitt språk (L1, s. 294)". L3 ger ingen förklaring till varför man inte tar in lånord. I likhet med norskan kan man se här att viktiga språkpolitiska och historiska orsaker inte ges tillräcklig förklaring eller sammanhang. Norrmännen ville skapa nynorska och gjorde det, men bara en bok gav en tillräcklig förklaring. Islänningarna vill bevara sitt språk, men bara en bok talar om landets självständighet och identitet.

En annan aspekt av språksituationen som ges utrymme är antal bokstäver och vilka bokstäver som skiljer sig från svenskan. Antalet bokstäver, 32 stycken, i isländskan nämns i två böcker (L3, L5). Två böcker förklarar vilka de "extra" bokstäverna är (L2, L5). Ett jämförande perspektiv anläggs här.

Sammanfattningsvis kan sägas att de viktigaste aspekterna enligt läromedlen är det historiska perspektivet, där den långsamma förändringen är i centrum för framställningarna. Även islänningarnas skepsis mot lånord bereds förhållandevis stort utrymme. Noterbart är att uttal saknas helt. L1 menar dock att den som vill veta hur svenskan lät för 1000 år sedan kan "resa till Island (L1, s. 294)".

7.1.4 Färöiska

Färöiskan behandlas i fyra böcker, varav en i princip bara nämner den i samband med isländskan och dess gemensamma ursprung. Analysen som följer bygger därför på tre av böckerna (L2, L3, L5).

Färöiska talas av ungefär 70 000 personer enligt L3, medan L5 skriver att antal boende på öarna är 48 000. L2 skriver inget alls om antal talare eller antal färingar. Bara två av böckerna nämner det faktum att Färöarna tillhör Danmark (L5, L3) varav en av dem förklarar vad det innebär och på vilket sätt Färöarna är självstyrande (L5, s. 187).

Precis som i isländskan ligger fokus på det historiska. Alla tre böcker skriver om det danska inflytandet och att färöiskan fram till mitten av 1800-talet enbart var ett talspråk. Även släktskapet med isländska nämns (L5, L2). Skriftspråket beskrivs som mycket ålderdomligt (L3) och L5 beskriver varför det är ålderdomligt och gör en jämförelse med nynorskan där man även på Färöarna valt det "historiska ursprunget (L5, s. 187)". Följden av det ålderdomliga skriftspråket är att barn har svårt att lära sig "skriva och läsa på färöiska (L5, L3)". Skillnaderna mellan tal och skrift är för stor (L5, L3).

Vad gäller uttal är det bara diftonger som nämns (L5, L2). Jämförelser med isländskan som görs är att färöiskan tar in mer lånord från både danskan och engelskan (L5, L3).

Sammanfattningsvis framstår framställningarna av färöiskan som kortfattade med fokus på det historiska och släktskapet med isländskan och skillnaderna som finns med lånord. Bara en bok har en utförligare förklaring om vad självstyret innebär och samma bok har även en låttaxt på färöiska. Kultur och samhälle saknas i övrigt helt i framställningarna av färöiskan. Även uppgiftsmaterial saknas helt. Det kan bero på att färöiskan inte ses som något av de viktigare språken bland de nordiska språken. Eleven uppmuntras inte att gå vidare i sina kunskaper om eller i färöiska.

7.1.5 Grönländska

Grönländska är det språk som upptar minst utrymme i läromedlen, där två av dem behandlar språket (L3, L5). Grönland är en "del av Danmark" (L3, s. 384) eller "tillhör Danmark" (L5, s. 189). Endast L5 förklarar att Grönland är självstyrande och vad det innebär i praktiken.

Danska språkets ställning på ön beskrivs i båda böckerna. L3 skriver att danskan har en "stark ställning på ön (L3, s. 384)". L5 beskriver på vilket sätt danskan har en stark ställning, där handel, samhällsinformation och tidningsartiklar nämns (L5, s. 189). I L3 kan vi alltså återigen se en intressant aspekt som nämns men som inte ges en adekvat förklaring.

Grönländskan är ett eskimå-aleutiskt språk skriver båda böckerna och det förklaras genom att en mening kan se ut som ett enda långt ord i och med att man lägger till olika ändelser. Även dialekter på Grönland nämns och att de sinsemellan kan vara svåra att förstå. L5 har ett kort textstycke på grönländska medan L3 har veckodagarna.

Sammanfattningsvis kan sägas att grönländskan får en kort introduktion med fokus på språkligt ursprung där det tillhör en annan språkgrupp. Danskan och Danmarks inflytande behandlas också. Uttal saknas helt. Även delar med litteratur och kultur saknas (förutom i L4 där en recension av *Fröken Smillas känsla för snö* ingår i en uppgift), såväl som uppgiftsmaterial kopplat till språket. Förmodligen beror det på att det tillhör en annan språkgrupp och därmed svårt att förstå för svenskar samt att det är ett litet språk som troligen inte bereds stort utrymme i svenskundervisningen.

7.1.6 Kontexten

Enligt Ledin & Hellspong (1997, s. 49) är kontexten "hela den språkliga och sociala miljö som texten kommer ur och verkar i". Författarna delar sedan in kontexten i tre delar: den närliggande situationskontexten, den intertextuella kontexten och kulturkontexten (ibid). I min analys läggs fokus vid den närliggande situationskontexten och den intertextuella kontexten, där relationen till läroplanen studeras. I mitt fall betyder det i vilket sammanhang som texten befinner sig i, till exempel kapitel, underkapitel, rubriker och så vidare. Detta görs för att få syn på hur

läromedelsförfattarna ser på ämnet nordiska språk inom ramen för svenskämnet. Kontexten skickar en signal till eleverna om hur de ska förstå ämnet nordiska språk och vilken plats det har i undervisningen.

L1 är indelad i fem kapitel: *Tala, Skriva, Läsa, Tre teman* och *Språk. Språksituationen i Norden* hamnar under kapitlet *Språk* i ett underkapitel som kallas *Världens språk*. Andra underavdelningar under *Språk* är *Språkets uppbyggnad* och *Språkförändringar*. Av rubrikerna går att utläsa att de tre första är färdigheter i och med att de är verb, något eleverna ska göra. Tre teman är litteratur och litteraturhistoria medan *Språk* har en egen avdelning. Detta tyder på att författarna vill göra en uppdelning mellan dels färdigheter, dels kunskaper och att en uppdelning bör ske mellan språk och litteratur.

L1 skiljer ut sig bland materialet genom att vara den enda bok som behandlar nordiska språk inom ramen för världens språk. Kapitlet behandlar också *nationalspråk, språklag, minoritetsspråk, pidginspråk* och *kreolspråk*. Underrubriken *Språksituationen i Norden* ger nio "förslag" på ämnen eleven kan fördjupa sig i: "Svenskans dialekter", "minoritetsspråken i Sverige", "Samiskan talas i Norge", "Sverige, Finland och Ryssland", "Språk på fel sida gränsen", "Engelska och svenska", "Norskan skrivs på två sätt (minst...!)", "När norskan mötte ryskan", "Svenskan i Finland och den finska språkpölitiken" och "Isländska och färöiska".

De nordiska språken får ingen samlad framställning utan blandas med alla dessa andra ämnen och "förslag". Danskan ryms under *Språk på fel sida gränsen*. De nordiska språken blir i och med kontexten snarare ett medel för att undersöka andra fenomen, som exempelvis kreolspråk (*När norskan mötte ryskan*), än ett mål.

L2 innehåller 16 kapitel där de 10 första utgörs av litteraturhistoriska epoker. Därefter följer *Läsa och tolka, Tala och övertyga, Argumentera och utreda, Språkförhållanden i Sverige och övriga Norden, Språkets struktur* och *Litterära termer och begrepp*. Under *Språkförhållanden i Sverige och övriga Norden* finns *Dialekt eller språk?, Språklagar, Språksituationen i övriga Norden*. L2 följer exakt det centrala innehållet som tar upp just dessa tre ämnen inom nordiska språk. Till skillnad mot L1 får nordiska språk ett eget kapitel där introduktionstext om *Språksituationen i övriga Norden* kommer först, därefter följer danska, norska, färöiska och isländska med varsin faktatext. L2 använder både formuleringen från centrala innehållet om "språkförhållanden" och kunskapskravens "språksituation". En nära koppling till läroplanen är tydlig.

L3 har ett liknande upplägg som L2, där de nordiska språken hamnar under *Språkförhållanden i Sverige* och de nordiska länderna. Under samma rubrik återfinns *Språk, minoritetsspråk* och *dialekt, Språken i Norden, Danska och norska sagor, Tommeliten, Prinsessen på ærten* och *utvärdering*. L3 integrerar skönlitteratur på originalspråk med faktatexter om de nordiska språken. Den har även skönlitteratur på originalspråk i litteraturhistoriedelen. Den här integreringen gör det som Svedner (2010) menar var ett bra förhållningssätt, nämligen att få in

skönlitteraturen i undervisningen om nordiska språk på ett integrerat sätt. L3 gör alltså inte samma uppdelning mellan språk och litteratur som exempelvis L1.

L4 har fyra kapitel där *Språkförhållanden i Sverige och övriga Norden* är det sista. Det är i sin tur uppdelat i *Språkförhållanden i Norden*, *Typiskt danskt*, *Typiskt norskt* och *Språkförhållanden i Sverige*. Det skiljer ut sig på det sättet att kapitlet inleds med danska och norska för att sedan gå över till de svenska förhållandena. Rubriksättningen med ordet *typiskt* antyder att eleven får ta del av det mest väsentliga av det danska och norska. Det framgår inte av rubriken om det innefattar kultur och samhälle eller om det bara gäller språket.

L5 följer ett lite annat upplägg än det övriga materialet. Här finns fyra övergripande områden: Litteratur, språk, grammatik och genre. Detta gör boken till den enda som har ett helt eget kapitel där enbart de nordiska språken behandlas, där det finns under *Språken i Norden*, under det övergripande *Språk*. Även L5 integrerar skönlitteratur på originalspråk, norska och danska, i kapitlet.

Sammanfattningsvis kan sägas att de flesta böcker följer läroplanens indelning, där de nordiska språken samsas med språkförhållanden i Sverige, med undantag för L1 där det går under Världens språk och L5 där Språken i Norden har ett eget kapitel. Kontexten styr hur eleven uppfattar ämnet och i vilket sammanhang läraren väljer att behandla de nordiska språken. Av kontexten kan också uppfattas att den egna språkproduktionen, exempelvis att skriva eller tala, finns i andra kapitel snarare än de i nordiska språk, där eleven första ska lära sig tala, läsa, skriva för att sedan gå in i kunskapen *om* språk och språkförhållanden. Både Ask (2012) och Svedner (2012) kritiserar läroplanen för att de nordiska språken ges en *om*-kunskap snarare än kommunikativ kunskap. *Om*-kunskaper främjar inte “praktisk färdighet eller en kommunikativ kompetens” (Ask, 2012, s. 84). Eventuellt hade en ytterligare integrering kunnat göras där de nordiska språken införlivas i andra kapitel som avhandlar exempelvis skriva eller tala.

7.1.7 Läromedlens relation till läroplanen

Ledin och Hellspong (1997) beskriver den intertextuella kontexten enligt följande: “Ingen text är något helt för sig. I stället för den ett slags dialog med andra texter som den återskapar, lånar ur, omformar, replikerar på, vänder sig mot eller knyter an till”(s. 56). Vad gäller läromedlen är det tydligt att de knyter an till läroplanen. Det gäller både hur läromedlet förhåller sig till läroplanen i stort samt hur den gör det i förhållande till de nordiska språken, som är fokus i uppsatsen.

Ledin och Hellspong (1997) skiljer mellan *vertikal intertextualitet* och *horisontell intertextualitet*. Vertikal intertextualitet är den som sker historiskt inom en genre, med horisontell intertextualitet är texter som har “förbindelser med texter från andra genrer och verksamheter” (Ledin & Hellspong, 1997, s. 57). I lärobokens intertextualitet i förhållande till läroplanen är den horisontell eftersom de tillhör olika genrer och verksamheter. Därmed inte

sagt att de är på samma nivå, då bara den ena behöver förhålla sig till den andra. Läroplanen styr innehållet i läroboken och inte tvärtom. Vidare skriver Ledin & Hellspong (1997) att intertextualiteten kan vara öppen eller dold, där “anföringar, citat och direkta hänvisningar (s. 57)” är öppna. Alla läromedel förhåller sig till läroplanen oavsett om det är öppet eller dolt, i och med att det var ett krav för att vara med i undersökningen. Hur de förhåller sig till läroplanen analyseras nedan.

L1 skriver “I kursen svenska 2 ska du redogöra för någon aspekt av språksituationen i Sverige och övriga Norden” (L1, s. 287). De har alltså citerat direkt från kunskapskravet. Det görs ingen direkt hänvisning till var det kommer ifrån, varför man kan anta att eleven inte gör den kopplingen direkt. Längst bak i kapitlet *Språk* finns en mall där eleven ska fylla i ett antal frågor och påståenden som ska utvärdera elevens arbete inom området. Här blandas kunskapskrav från grammatiken med de i nordiska språk. L2 gör ingen explicit koppling till läroplanen utöver den som finns i förordet om att den “svarar väl mot de kriterier som framställs i den nya kursplanen (2011)” (L2, s. 3).

L3 står för den mest detaljerade kopplingen till läroplanen där den citerar både det centrala innehållet och kunskapskraven (E - A). Delarna är tydligt markerade i rutor och inleder varje kapitel. Det finns även en punktlista som förklarar vad eleven ska göra:

- Få kunskap om begreppen språk, minoritetsspråk och dialekt
- Få kunskap om språken i Norden (norska, svenska, danska, finska, färöiska, grönländska, isländska)
- Läs olika texter, varav två sagor (en på danska och en på norska)
- Skriva argumenterande texter
- Ta fram en argumenterande presentation (s. 369)

Författaren tolkar och förklarar läroplanen åt eleven. Här framhävs kunskap *om* språken i Norden, och ingen kommunikativ kunskap. Kunskapskraven återkommer i slutet av kapitlet där eleven ombeds göra en utvärdering med sex frågor kopplade till arbetet som gjorts. Hur författaren tolkar kunskapskraven framgår inte och troligen är det svårt för eleven att bedöma om hen redogjort för kunskaperna “översiktligt”, “utförligt” eller “utförligt och nyanserat”.

L4 har en liten ruta längst ner på första kapitelsidan som anger centralt innehåll “Språkförhållanden i Sverige och övriga Norden, till exempel språkagstiftning, minoritetsspråk och dialekter. Danska och norsk skönlitteratur, delvis på originalspråk”. Till skillnad från L3 ges ingen förklarande text i direkt anslutning. De har valt att ta med även skrivningen om dansk och norsk skönlitteratur, något vi inte sett i de tidigare läromedlen. Det kan tolkas som att man vill koppla ihop litteraturen med språken och språkförhållandena.

L5 saknar explicita kopplingar till läroplanen. Enligt min tolkning görs kopplingarna till läroplanen framför allt som ett sätt att legitimera innehållet i läromedlet. Hur mycket eleverna tar intryck av de olika kopplingarna är oklart. De elever som vill ta del av läroplanen lär göra det i vilket fall som helst. L5, som saknar explicit koppling till läroplanen, täcker ändå in

innehållet i stort. Eventuellt kan kopplingarna till läroplanen ses som en del i den “betygshets” som det talats om på senare tid. Att fokus läggs på betyget snarare än på kunskapsförmedling. Ett läromedel utan referens till läroplan kan på det sättet sägas fokusera mer på kunskaperna i sig.

Sammanfattningsvis visar undersökningen av kontexten att flera böcker väljer att citera direkt ur centrala innehållet och/eller kunskapskraven. Ingen bok hänvisar till varifrån de fått uppgifterna. Något som är självklart för lärarna men inte för eleverna. I L4 till exempel kan “centralt innehåll” tolkas som att det är det centrala innehållet i kapitlet snarare än från läroplanen. Inget läromedel fördjupar hur kunskapskraven ska tolkas i relation till ämnet nordiska språk eller ger exempel på vad som skulle kunna vara en “utförlig och nyanserad” redogörelse. Det är förvisso läroplanens uppgift, men läromedlens nära och tydliga koppling till den, och det faktum att de presenterar kunskapskraven gör det möjligt även för läromedlen att ge exempel.

7.2 Framställningstyper

I den här analysdelen använder jag Ammerts (2011) typologi för framställningstyper. Det är en analysmodell “som utgår från en kategorisering av framställningstyper [vilket] innebär på vilket övergripande - pedagogiskt - sätt innehållet framställs i texten, hur böckerna förmedlar kunskap och kan stimulera till tänkande (Ammert, 2011, s. 260)”. Kategorierna är *konstaterande*, *förklarande*, *reflekterande/analyserande* och *normativt*. För att illustrera *hur* innehållet framställs gör jag en jämförelse mellan böckerna där de beskriver den historiska bakgrunden till nynorskan och bokmålet samt isländskans inställning till lånord. Dessa två teman är återkommande i böckerna och likheterna och skillnaderna i framställningstyper blir tydliga.

Först en översikt över läromedlens framställning av nynorska och bokmål.

L1

Bakgrunden är historisk. I 300 år var Norge en del av Danmark, och danska var det officiella skriftspråket i Norge. Efter frigörelsen i början av 1800-talet ville norrmännen skapa ett eget, norskt skriftspråk. Det skedde med två konkurrerande metoder. Den ena metoden justerade danskan så att man gradvis närmade sig norskt talspråk (så skapades dagens bokmål!). Den andra skapade ett helt nytt skriftspråk som tog sin utgångspunkt i norska dialekter (så skapades dagens nynorska). (s. 291)

L2

Att det finns två olika skriftspråk beror på att man länge hade danska som skriftspråk eftersom Norge tillhörde Danmark i ca 300 år. Efter frigörelsen ville man markera sin frihet med ett nytt skriftspråk, men kunde inte bestämma vilket av två konkurrerande alternativ som skulle gälla. Antingen kunde man justera danskan så den kom närmare det norska talspråket (bokmål) eller så kunde ett helt nytt skriftspråk skapas som bildades från olika norska dialekter (nynorska) (s. 362)

L3

Att det finns två språk har med Norges historia att göra. Under en lång tid var Danmark och Norge en union och då var danska det officiella språket i Norge. Det gjorde att människor i Norge lärde sig skriva på danska. När Norge blev fritt från Danmark år 1814 fanns det norrmän som ville skapa ett eget skriftspråk som inte alls hörde ihop med danskan. De skapade nynorska som utgick från gamla norska dialekter. (s. 382)

L4

Bakgrunden till de två skriftspråken är politisk och historisk. Norge var en del av Danmark under 300 år och då var danska det officiella skriftspråket. När Norge blev självständigt i början av 1800-talet ville de ha ett eget norskt skriftspråk. Detta genomfördes med två olika metoder. Den ena metoden justerade danskan så att den närmade sig det norska talspråket, bokmål. Den andra metoden skapade ett helt nytt skriftspråk som utgick från norska dialekter, nynorska. (s. 410)

L5

Ända fram till 1814 var Norge i union med Danmark. Skriftspråket i Norge var danska. De högre samhällsklasserna hade alltmer skaffat sig ett talspråk som var ett norskt uttal av det danska skriftspråket. Det uppfattades som bildat och språket fick hög prestige - men det talades av kanske bara en procent av befolkningen i Norge [...] När unionen med Danmark upphörde ville många ha ett eget skriftspråk. Men åsikterna var delade om hur det skulle gå till. Det blev till slut två språk - nynorska och bokmål. Bokmål är baserat på det danskliknande talspråket och gradvis infördes fler norska ord. Nynorska har sin utgångspunkt i de många norska dialekterna som talades runtom i landet. Ivar Aasen, som drev utvecklingen av ett nynorskt skriftspråk, menade att folket borde få ett skriftspråk som låga nära deras talspråk. (s. 182)

Innehållsmässigt liknar de till stor del varandra. I stora drag är det som framställs:

- Norge och Danmark var i union och danska var det officiella språket
- Norge blev självständigt
- Två skriftspråk införs
- Vad de olika skriftspråken bygger på

L1 är exempel på en *konstaterande* framställningstyp: “Efter frigörelsen i början av 1800-talet ville norrmännen skapa ett eget, norskt skriftspråk. Det skedde med två konkurrerande metoder” (L1, s. 291). Ammert (2011) menar att en konstaterande framställningstyp innebär att bokens författare “utan vidare kommentar kortfattat slår fast [...] att något förhöll sig på ett visst sätt” (Ammert, 2011, s. 261). Vi får veta att “norrmännen” ville skapa ett nytt skriftspråk, men inte vilka dessa norrmän är eller *varför* de ville det. Sedan får vi veta att det “skedde”, men inte *hur* det skedde. Vilka som stod bakom de olika metoderna framgår inte heller. Fundamentala frågor för ett historiskt förlopp saknar svar. L4 är i princip identisk med L1.

Även L3 genomsyras av ett konstaterande framställningssätt. När Norge blev fritt, konstaterar L3, “fanns det norrmän som ville skapa ett eget skriftspråk som inte alls hörde ihop med danskan.” (L3, s. 382). Återigen utan förklaring. Ett förklarande synsätt finns dock i “danska [var] det officiella språket i Norge. **Det gjorde att** människor i Norge lärde sig skriva på

danska” (min fetstil). Ammert (2011) menar att “resonemang kring orsak och verkan är tydliga exempel på förklarande framställningar” (s. 261).

L2 förklarar *varför* norrmännen ville ha ett efter skriftspråk med att man ville “markera sin frihet med ett nytt skriftspråk (s. 362)”. L5 förklarar att Ivar Aasen stod bakom utvecklingen och att han menade att “att folket borde få ett skriftspråk som låga nära deras talspråk. (L5, s. 182)”. Endast i dessa två läromedel antyds ett nationalistiskt förhållningssätt från Norge i skapandet av skriftspråken.

Angående Norges självständighet så domineras den av en konstaterande framställning. Det finns en passivitet i texten. “Efter frigörelsen”, “När Norge blev fritt”, “När Norge blev självständigt”, “När unionen med Danmark upphörde” skriver läromedlen. Ingen förklarar hur det gick till, eller varför det skedde. Det kan bero på att det inte är historieböcker och att det ses som överkurs. Men det gör att framställningen blir konstaterande och därmed saknar förklaringar och analyser. Min analys kan inte visa om det är ett genomgående drag i böckerna eller om det bara gäller de nordiska språken.

Reflekterande/analyserande och normativt framställningssätt saknas i de utvalda exemplen med nynorska och bokmål. Avsaknaden av ett reflekterande/analyserande framställningssätt får konsekvenser för djupet i framställningen. Det skulle kunna vara en förklaring till varför de nordiska språken är nedprioriterade. Om läromedlen genomgående har ett konstaterande perspektiv bidrar det troligen inte till diskussioner eller fördjupningar i klassrummet.

7.3 Uppgiftskulturen

Analysen nedan berör uppgiftskulturen kopplat till de textrelaterade uppgifterna inom området nordiska språk. Lilja Waltå (2016) har skapat en tabell (se tabell 1) över textrelaterade uppgifter efter uppgiftens huvudsakliga syfte. Med hjälp av den här indelningen kan uppgiftsmaterialet analyseras och sorteras. Resultatet visar hur läromedelsförfattarna vill att eleverna ska bearbeta de textrelaterade uppgifterna i nordiska språk.

Samtliga läromedel har textrelaterade uppgifter. Till textrelaterade uppgifter räknas frågor och övningar som finns kopplade till texter i originalspråk, i det här fallet danska och norska, då det saknas textrelaterade uppgifter till de övriga nordiska språken. Textmaterialet uppgår till 14 texter varav 12 kan betraktas som skönlitteratur där texttyper som sagor, utdrag ur romaner, noveller, musiktexter och poesi förekommer samt två texter som kan sorteras under sakprosa. Det totala antalet frågor kopplade till dessa är 59 stycken. Antal frågor till varje text varierar från 1 till 7. Nedan följer en översikt över uppgifterna.

Tabell 5. Uppgiftstyper i de undersökta läromedlen.

Typ av uppgift	Antal
Disciplinerande faktauppgift	32
Språk- och stilrelaterad	4
Kontextrelaterad	1
Tolkningsrelaterad	6
Åsiktsrelaterad	1
Återgivningsrelaterad	10
Verklighetsrelaterad	5
Sammanlagt	59

Tabellen ovan visar fördelningen av uppgiftstyper i materialet. Notera att jämförelserelaterade uppgifter saknas i materialet och att den sista kategorin inte finns med i indelningen ovan då den skiljer sig från de övriga. Av de textrelaterade uppgifterna i Lilja Waltås (2016) material uppgår de disciplinerande faktauppgifterna till 52% och är den vanligaste typen av uppgift. Mitt material skiljer sig från Lilja Waltås (2016) i det att det är skrivet på danska och norska, varför alla läromedel har översättningar av "svåra" ord antingen vid sidan om texten eller i slutet av texten. Trots detta består många av de disciplinerande faktauppgifterna av att översätta ord. I mitt material uppgår den typen av uppgifter till 54%, vilket är nästan identiskt. I Lilja Waltås (2016) avhandling uppgår de verklighetsbaserade uppgifterna till en femtedel (20%), medan i min undersökning uppgår de till 8%. De tolkningsrelaterade uppgifterna är i Lilja Waltås (2016) avhandling 15% gentemot min undersökning 10%. Jag kan konstatera att fördelningen i stort sett liknar varandra. Nedan följer en närmare analys av uppgifterna.

7.3.1 Disciplinerande faktauppgifter

Lilja Waltå (2016) beskriver kategorin *disciplinerande faktauppgifter* enligt följande: "De handlar om ordkunskap, om att finna information och det rätta svaret, vilket ofta är möjligt att göra genom att citera delar av texten. Detta pekar på att modelläsaren inte förväntas göra

självständiga analyser och tolka det lästa. (s. 230)”. En av de vanligaste typerna av disciplinerande faktauppgift är att hitta översättningar:

1. Läs sagan och hitta lämpliga svenska översättningar till nedanstående ord:

- lynede
- tordnede
- skyllede ned

(L2, s. 173)

En annan typ av översättningsuppgift är den där eleven själv får välja vilka ord de ska/behöver översätta: “Läs utdraget ur *Et dukkehjem*. Markera ord som du inte förstår och gör en ordlista (L4, s. 436)”. Nästan alla textrelaterade uppgifter innehåller någon form av översättningsuppgift. Lilja Waltå (2016) beskriver den här typen av uppgift som “att genomföra ett rutinarbete, genom att upprepa ett svar som någon annan tänkt ut, än att självständigt söka svar och tolka litteratur (s. 231)”. I mitt material är det såklart viktigt att förstå orden för att förstå texten i sin helhet, därför inleds ofta frågeuppsättningarna med översättningar. Eventuellt sker det då på bekostnad av den egna tolkningen. Frågan är om texterna på norska och danska är att se som en del av litteraturundervisningen eller som hjälpmedel för att förstå enstaka ord på norska och danska.

En annan typisk faktauppgift är en fråga till *Et dukkehjem*: “4. Varför lämnar Nora Helmer? Leta reda på minst två anledningar i texten. (L2, s. 268)”. Här uppmanas eleven direkt att “leta reda på” fakta i texten. En helhetsförståelse för texten är inte i fokus, och eleven skulle kunna svara på uppgiften utan att förstå texten, eller ens läsa hela. Det blir en typ av stickprov, eller kontroll, av att eleven läst åtminstone en del av texten. Rubriken till just detta textutdrag är *Tolka och diskutera*, medan frågorna som följer samtliga är *disciplinerande faktauppgifter*. Det kan tyckas något förvirrande. Till uppgiftstypen räknar jag även exempelvis “Hur bemöter Nora Helmer när han läst brevet? (L2, s. 268)”. Alltså frågor det går att hitta, eller “leta reda på”, ett rätt svar i texten.

Sammanfattningsvis kan sägas att uppgiftstypen framför allt riktar sig mot färdighet i Svedners (2010) ämnesuppfattning som beskrivs som “att utveckla sin allmänna och specifika språkfärdighet (färdighetsargumentet) (Svedner, 2010 s. 9)”. Under svenskämnet syfte i läroplanen angående litteratur står:

Eleverna ska ges möjlighet att i skönlitteraturen se såväl det särskiljande som det allmänmänskliga i tid och rum. Undervisningen ska också leda till att eleverna utvecklar förmåga att använda skönlitteratur och andra typer av texter samt film och andra medier som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar. Den ska utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv. (Gy11, 2019).

Över hälften av uppgifterna är av typen att eleven kan “utföra [den] genom att citera delar av text. (Lilja Waltå, 2016, s. 229)”. De nordiska språkens textrelaterade frågor kan i detta avseende göra det svårt att nå upp till läroplanens skrivningar. Mer tolkande uppgifter finns också i materialet och analyseras nedan.

7.3.2 Tolka och tycka

De tolkningsrelaterade uppgifterna är de som har “en tolkande ansats och kräver egen slutsats av uppgiftslösaren, såsom att formulera budskap, sensmoral, tema, motiv etc. Uppmärksammar det utsagda, tvetydiga och kräver läsning mellan rader. (Lilja Waltå, 2016, s. 229)”. Dessa är 6 till antalet, eller ca 10%. En uppgift som sticker ut i kategorin är från L4: “Vad betyder titeln *Et dukkehjem*? Skriv ner några rader om vad du tror dramat kommer att handla om (L4, s. 436)”. Uppgiften hittas i slutet av kapitlet, det vill säga ett par sidor efter texten *Et dukkehjem*, vilket måste betyda att eleven inte förväntas läsa kapitlet från början till slut, utan först landa bland uppgiftssidorna i slutet, för att sedan gå tillbaka till texten. Eleven ska alltså tolka titeln utan att ha läst texten, något som måste betraktas som svårt, eller som ren gissningslek. Maritha Johanssons (2015) avhandling jämför svenska och franska elevers texter kopplade till litteratur och finner att de utmärkande dragen för de svenska elevernas texter är: “Personligt, autonomi, egna åsikter, gissningar, individuella lösningar, vardagsspråk (Johansson, 2015, s. 211)”. Vidare skriver hon att “Svenska elever socialiseras in i ett personligt förhållningssätt till den lästa texten, där de personligen förväntas tycka något om den, vilket inte lika tydligt är fallet i den franska kontexten (ibid, s. 122)” och att det i franska texter inte förekommer “vidlyftiga, experimentella tolkningsutsvävningar av det slag som ibland kan ses i de svenska elevtexterna (ibid, s. 215)”. I L3 ska eleven i anslutning till samma text svara på frågan “Titeln på detta drama är *Et dukkehjem*. Varför tror du dramat heter just detta? (L3, s. 254)”. Den första frågan, där eleven ska tolka titeln innan läsning passar väl in på det “svenska” sättet att skriva. Tilltalet “du” i den andra frågan kan relateras till det personliga förhållningssättet som uppmanas i de svenska elevtexterna. Tilltalet “du” kan också tolkas som att det är fritt fram för “tolkningsutsvävningar”. Lilja Waltå (2016) skriver angående tolkningsrelaterade frågor att de är “kopplade till lärsärs subjektets upplevelse. De är inriktade på tomrum i texten, som förbinds med den personliga upplevelsen, men de syftar dock inte till att problematisera eller ge en helhetssyn på texten de riktar sig mot. (s. 233)”. En annan tolkningsuppgift gäller titeln på en dikt i L5: “Dikten har ingen rubrik. Vad skulle den kunna heta? (s. 179)”. Det är en tolkningsuppgift men av det mer tyckande slaget, eller det “personliga förhållningssättet” som Johansson beskrev.

Den enda direkt åsiktsrelaterade uppgiften hittas i L4: “Diskutera om novellen är lätt eller svår att förstå? (L4, s. 437)”. De åsiktsrelaterade uppgifterna är enligt Lilja Waltås modell de som “Lägger vikt vid uppgiftslösarens personliga uppfattning och uppmanar uppgiftslösaren att fälla ett omdöme (Lilja Waltå, 2016, s. 229)”. Här gäller omdömet enbart svårighetsgraden i texten och rymmer således ingen tolkning.

Tolkningsuppgifterna är få i materialet och motsvarar i princip Lilja Waltås (2016) undersökning. Om det finns en skillnad mellan de textrelaterade uppgifterna i läromedlen i stort, det vill säga texter på svenska, jämfört med de i nordiska språk jag undersökt är oklart, men en större studie i detta kunde vara intressant.

7.3.3 Att återge ett innehåll

Den näst vanligaste typen av uppgifter är den återgivningsrelaterade som uppgår till 10 stycken, eller till ca 17%. Bland de uppgifterna finns titeln till uppsatsen “Vad handlar sagan om?”. Denna kategori är den med störst skillnad mellan mina och Lilja Waltås (2016) resultat. Det framgår inte exakt hur många de är då hon sammanför den här kategorin med kontextrelaterade och jämförelserelaterade där det totala antalet är 13 stycken i ett avsevärt större material än mitt. Troligen beror det på att uppgifterna relaterade till nordiska språk har ett större fokus på förståelse. Eleven ska förstå vad som står i ett snävt perspektiv, det vill säga läsförståelse och språkförståelse i norska och danska. Andra exempel i kategorin är “Vad handlar dikten om? (L5, s. 179)” och “Vad är det som händer i köket? (L1, s. 196)”.

7.3.4 Verklighetsrelaterade uppgifter

Verklighetsrelaterade uppgifter är de uppgifter där texten lämnas helt och elevens egen erfarenhet lyfts fram. Lilja Waltå (2016) beskriver uppgiftstypen som att den “lyfter fram litteraturens funktion som en inspirationskälla för att skriva om egna upplevelser och är uttryck för vad jag kallar en marginaliserande litteratursyn (s. 232)”. Uppgiftstypen kan enligt mig ses som en variant av Svedners (2010) livskunskapsargument: “att i litteratur och film se vägar till ökad livskunskap och medvetenhet” (s. 10). Att genom litteratur hämta teman och sedan gå långt utanför textens ramar. Ett exempel på detta är i L3, en diskussionsuppgift till, återigen, *Et dukkehjem*:

Att visa upp en fasad är viktigt för många. Man vill att alla andra ska se det perfekta. Det syns i sociala medier, där många lägger ut den ena snygga bilden efter den andra, ofta med filter. Vad är det som gör att vi i vårt samhälle vill visa upp #detperfektalivet? Varför kan vi inte visa vår vardag? (s. 254)

Å ena sidan knyter frågan an till elevens vardag och verklighet, som Svedner (2010) pekade på. Å andra sidan har det ingen direkt koppling till nordiska språk. Troligen bidrar den här typen av frågor till att de svenska elevtexterna ser ut som de gör, enligt Johanssons (2015) beskrivning ovan, där hon talar om “vidlyftiga, experimentella tolkningsutsvävningar”.

De verklighetsrelaterade uppgifterna i nordiska språk tycks inte vara vanligare än i andra textrelaterade uppgifter.

8. Sammanfattning

Den här uppsatsen tar sin utgångspunkt i det bortprioriterade ämnet nordiska språk inom svenska 2 på gymnasiet. Med undersökningen vill jag se vilka aspekter av språksituationen i Norden som behandlas av läromedlen, hur ämnet förmedlas och vilka uppgifter som finns med. Detta gjordes med tre centrala frågor.

Den första delen visar vilka aspekter som förmedlades inom de respektive språken. Till att börja med kan konstateras att *vilka* språk som ingår i språken i Norden varierar mellan läromedlen, där endast två av fem undersökta böcker behandlade alla fem språk. Kort sammanfattat framhålls dessa aspekter av språksituationen: släktskapet mellan språken, historiska förhållanden, uttal (framför allt i danskan), språklig variation, språklagar, dialekter, skriftspråk i förhållande till talspråk och lånord. Vilka aspekter som betonas i de respektive språken varierade också, där till exempel de historiska förhållandena dominerar framställningen av Norge och de norska språken. För att återknyta till Asks (2012) formulering om att läroplanen syftar till kunskaper *om* språket och hennes slutsats att det ger en “övergripande, ytlig kunskap snarare än en djupgående (s. 84)”, bekräftar min undersökning detta i stora drag. Läromedlen följer noggrant det som står i läroplanen. Å andra sidan menar Ullström (2007, s. 126) att i “praktiken blir läroböcker ofta en normativ uttolkare med betydligt större genomslagskraft än gällande styrdokument.” Den stora variationen mellan läroböckerna visar att de ändå är självständiga och tolkar styrdokumentet på olika vis. Valet av lärobok från skolans sida kan alltså spela en betydande roll i hur nordiska språk behandlas och till och med vilka språk som anses rymmas under termen nordiska språk.

Därmed kommer vi in på kontexten. Vad är nordiska språk för ämne? Och vilken plats har den i svenskan? Läroplanens skrivning i centrala innehållet om “språkförhållanden i Sverige och övriga Norden” har fått stort genomslag i läromedlen, där flera använder exakt den formuleringen. Ett läromedel (L1) sätter in nordiska språk i en större kontext under *Världens språk*, medan de övriga sätter det i samband med språkförhållanden i Sverige, vanligtvis med fokus på minoritetsspråken och svenska dialekter. En debattör, som citerades i inledningen, ville se nordiska språk som en egen kurs. Vägen dit verkar lång. När nordiska språk presenteras i samband med minoritetsspråken ges de inte status av eget ämnesområde. Endast L5 har ett eget kapitel med *Språken i Norden*.

Under rubriken *Framställningstyper* analyseras utdrag från läromedlen där de beskrev de historiska förhållandena gällande bokmål och nynorska. Fokus låg här på *hur* det framställdes. Avsnittet valdes för att det representerade och klargjorde den framställningstyp som dominerar i läromedlens framställning av de nordiska språken, nämligen den *konstaterande* framställningstypen. Eleven får reda på *att* en händelse har hänt, men ingen fördjupad kunskap

i *hur* eller *varför* det skedde. Inte nog med att kunskaperna i språken är bortprioriterade, även kunskaperna *om* språken tycks bli ytliga, om man ser till framställningssättet.

Vad gäller uppgiftskulturen, kan konstateras att den i stora drag liknar Lilja Waltås resultat, men med skillnaden att de återgivningsrelaterade uppgifterna är vanligare bland nordiska språk. Detta troligen för att uppgifterna i stor uträkning går ut på läsförståelse och språkförståelse, exempelvis översättning.

Jag menar att undersökningen visar att läromedlen förmedlar kunskap *om* nordiska språk, vilket läroplanen föreskriver. De förmedlas i samband med de svenska minoritetsspråken och svenska dialekter, ämnesområden som får anses ha högre status. Framställningstypen är *konstaterande*, där djupare analyser av till exempel historiska skeenden saknas. Uppgiftskulturen kopplade till texter på originalspråk (danska och norska) går i stor uträkning ut på att översätta ord och sammanfatta handlingsförlopp i texterna. Uppgifter där tolkningen står i centrum kan sägas vara av personlig och subjektiv karaktär, där tilltalet "du" förstärker det intrycket.

9. Slutdiskussion

För att höja statusen och sluta bortprioritera ämnesområdet krävs troligen ett stort engagemang från läraren. Min uppfattning är att läromedlen missar möjligheten till utbyten med grannländerna. Både Ask (2012) och Svedner (2010) pekar på brevväxling som potentiellt utbyte med de nordiska länderna, något som tekniken numera underlättar enormt. Även Skolverket framhåller utbyten som en möjlighet till lärande. Ingen egen språkproduktion, i form av att tala och skriva, i något nordiskt språk förekommer. Något som förvisso inte Skolverket heller förordar. Vågar elever och lärare försöka sig på att tala danska efter momentet nordiska språk? Troligen inte. Den praktiska färdigheten och kommunikativa kompetensen, enligt Asks (2012) formulering, saknas. Uppsatsen visar att innehållet - *om*-kunskaperna - i läromedlen förmedlas på ett konstaterande sätt och uppgifterna framför allt är ett sätt att ta del av danska och norska, snarare än ett sätt att förmedla kulturell förståelse eller bildning.

Vad kan då göras bättre i läromedlen? Själva mediet, att det är en bok, gör det såklart svårt att möjliggöra olika typer av utbyten med grannspråkstalare. En bok, L4, hänvisar dock till 100 Nord, där röster från Norden hörs. Eventuellt kunde läromedlen hänvisa även till de organisationer som möjliggör språkutbyten som finns länkade på Skolverkets sida.

Min uppfattning är att det finns oklarheter i vad som ska ingå i "språkförhållanden i Norden" och vad eleverna ska lära sig. Ett tydligt tecken på det är att det varierar vilka språk som behandlas, något som borde vara grundläggande. Ska eleverna lära sig *om* grönländska? Detta är något som man inte kan lasta läromedlen för, utan snarare läroplanens otydlighet.

En outnyttjad möjlighet är också det att lyssna på talat språk. Det är också en begränsning en lärobok har. Troligen är det mer vanligt förekommande i digitalt material, något som jag inte undersökt. Risken med hänvisningar eller länkar är att man inte kan lita på att de är

beständiga. Läroboken blir då inte ett fullständigt material, utan behöver förlita sig på andra aktörer eller organisationer.

Nordiska språk är något som inte enbart berör Sverige. Framtida forskning skulle kunna undersöka hur läromedlen ser ut i de andra nordiska länderna. Har de en annan syn på nordiska språk och ser läroplanen annorlunda ut? Har läroplanen tydligare formuleringar i övriga nordiska länder? De digitala läromedlen är ett annat fokusområde som förtjänar mer forskning, kanske särskilt inom nordiska språk där utbyten mellan länderna ofta framhållits.

Nordiska språk som ämne inom svenskan behöver förtydligas i läroplanen och läromedlen behöver följa efter. Nya digitala angreppssätt är säkert en god idé och möjliggörare. Att motverka amerikaniseringen av kulturen och anglifieringen av språket, som Svedner talade om lär inte göras med dagens läromedel. Att göra nordiska språk till eget ämne kunde vara en god idé, där elever på riktigt får lära sig språken. Risker blir att något annat ämne prioriteras bort eller att det görs valbart och enbart de mest intresserade eleverna kommer välja det. Det stora kultur- och språkområdet som Ask (2012) och Svedner (2010) talade om upprätthålls troligen inte av dagens undervisning i nordiska språk, där *om*-kunskaper dominerar.

Referenser

- Ammert, N. (Red.) (2011). *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik*. Studentlitteratur.
- Ask, S. (2012). *Språkämnets svenska. Ämnesdidaktik för svensklärare*. Studentlitteratur.
- Hellspong, L & Ledin, P. (1997). *Vägar genom texten*. Studentlitteratur.
- Johansson, M (2015). *Läsa, förstå, analysera: En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]. Linköping University Electronic Press. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A856465&dswid=537>
- Lilja Waltå, K (2016). "Äger du en skruvmejsel?" *Litteraturstudiets roll i läromedel för gymnasiet yrkesinriktade program under Lpf 94 och Gy 2011*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Gothenburg University Publications Electronic Archive. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/45568>
- Lärarnas riksförbund. (2012). *Nordiska språk i svenskundervisningen*. [https://www.lr.se/download/18.2c5a365d1645ac11059e49f/1559028171250/Nordiska a%20spr%C3%A5k.pdf](https://www.lr.se/download/18.2c5a365d1645ac11059e49f/1559028171250/Nordiska%20spr%C3%A5k.pdf) (hämtad 2022-05-09)
- Läroplan för gymnasieskolan: Reviderad 2019* (2019). Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan>
- von Schantz, H. (2012, 25 september). Gör nordiska språk till ett eget ämne. *Skolvärlden*. <https://skolvärlden.se/artiklar/goer-nordiska-sprak-till-ett-eget-aemne> (hämtad 2022-05-09)
- Skolverket (2022, 6 april). *Resurser för undervisningen i nordiska språk*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/undervisning-i-nordiska-sprak> [hämtad 2022-05-20]
- SOU 2021:70. *Läromedelsutredningen: böckernas betydelse och elevernas tillgång till kunskap*. <https://www.regeringen.se/4a37bb/contentassets/e13e110fdc30401f9bf4a6ee8fa160a7/laromedelsutredningen--bockernas-betydelse-och-elevernas-tillgang-till-kunskap-sou-202170> (hämtad 2022-05-09)
- Svedner, P.O (2010). *Svenskämnet & svenskundervisningen. Delarna och helheten*. Kunskapsföretaget.
- Ullström, S-O (2007). *Läroboken som lärare. Uppgiftskulturer i läromedel för gymnasieskolan. Texter om svenska med didaktisk inriktning*. Fjärde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. s. 125-146. <http://smdi.se/publikationer> (hämtad 2022-09-05)

Undersökta läromedel

- Edvardsson, J (2018). *Metafor 2. Svenska 2 för gymnasiet*. Gleerups
- Gustafsson, L & Wivast, U (2016). *Språket och berättelsen 2*. Gleerups
- Harstad, F & Tanggaard Skoglund, I (2013). *Insikter i svenska 2-3*. Gleerups.
- Lindholm, A-S., Sahlin, P., Stensson, H. (2021). *Fixa svenskan 2*. Natur & kultur.
- Nilsson, A & Winqvist, L (2021). *Svenska helt enkelt 2* (2 uppl.). NA Förlag.

