



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Lesevitenskap	Vårsemesteret, 2015 Åpen
Forfatter: Bjarne Købmand Petersen
Veileder: Inge Særheim	
Tittel på masteroppgaven: <i>Nordisk ministerråds nabospråkpolitikk</i> Engelsk tittel: <i>Nordic Language Cooperation Policy of The Nordic Council of Ministers</i>	
Emneord: Nabospråk, skandinavisk, nordisk, nabospråkdiraktikk, nabospråkpolitikk	Sidetall: 133 Stavanger, 11.5.2015

*Hvordan blir nordisk nabospråkpolitikk til
skandinavisk nabospråkdidaktikk?*

*Hvordan utbygger Nordisk ministerråd et
skandinavisk dialektkontinuum til å omfatte
nordiske avstandsspråk i et nabospråkdidaktisk
fellesskap som et språkpolitisk kontinuum?*

Innhold

Forord	5
Leseveiledning	6
1.0 HVORFOR NORDISK NABOSPRÅKDIDAKTIKK I SKANDINAVIA?	7
1.1 Nordisk nabo eller <i>skandinabo</i> ?	7
1.2 Er Nordisk ministerråds språksamarbeid et nordisk språkfellesskap?	12
1.3 Problembeskrivelse, formål, forskningsspørsmål	14
2.0 HVORDAN ER NABOSPRÅKDIDAKTISKE IMPLIKASJONER UTFORDRENDE? 18	
2.1 Hvordan kan spr�kteoretiske posisjoner utfordre nabospråk?	19
2.2 Hvordan blir språkpolitikk i Norden til nordisk språkpolitikk?	21
2.3 Er nabospråkundervisning undervisning <i>i</i> språk?	21
2.4 Hva er nabospråklig forståelse i global kontekst?	23
2.5 Hva er internordisk språkforståelse?	26
2.6 Utvalgte nabospråklige definisjoner i nordisk kontekst	28
2.7 Utvalgte oppfattelser av nabospråkundervisning i ministerrådets tid	33
2.8 Hvilken nabospråkdidaktikk styrer Nordiske språkpiloter?	41
3.0 HVORDAN LOKALISERE ET MINISTERRÅDS NABOSPR�KOPPFATTELSE?	43
3.1 Hvordan kan vi begrunne seleksjon av data og empiri	44
3.2 Hvordan kan vi velge søkeord?	45
3.3 Hvordan kan vi avgrense data og kvalifisere kildene til empiri?	47
3.4 Hvilke primære kilder inneholdende empiri velger vi ut og hvorfor?	49
3.5 Hvilke sekundære kilder velger vi ut og hvorfor?	49
3.6 Hvilken organisatorisk kontekst etableres tekstkorpus fra?	50
4.0 ANALYTISK KVALIFISERING AV RELEVANT EMPIRI	54
1962 <i>Helsingforsavtalen</i>	54
1971 <i>Avtale om kulturelt samarbeid mellom de nordiske landene</i>	55
1978 <i>Vedtekter for Nordisk språksekretariat</i>	56
1979 <i>Berättelse rörande det nordiska samarbetet</i>	56
1980 <i>Internordisk spr�kf�rst�else. Symposium</i>	56
1981 <i>Handlingsprogram f�r förbättrad nordisk spr�kf�rst�else (Nordmål)</i>	56
1985 Nordisk ministerråds <i>Virksomhetsberetning for 1984</i>	58
1987 <i>Språkkonvensjonen</i>	59
1988 Ministerrådets <i>Handlingsplan for nordisk kulturelt samarbeid</i>	59
1990 <i>Handlingsprogram for språklig samarbeid i Norden. Nordmål</i>	61
1995 a <i>Nordmål</i>	65
1995 b <i>Nordisk samarbeid i en ny tid</i>	66

1996 a <i>Det nordiske samarbeidet på lengre sikt</i>	67
1996 b Rapporten <i>Det umistelige</i>	68
1998 Forslag til en <i>Nordisk språkpolitikk</i>	69
2000 <i>Nordmålprogram 2000-2004</i>	71
2006 <i>Deklarasjon om nordisk språkpolitikk</i>	73
2009 Ministerrådets redegjørelse om oppfølging av Språkdeklarasjonen.....	75
2011 a Ministerrådets redegjørelse om oppfølging av Språkdeklarasjonen.....	75
2011 b Ministerrådets redegjørelse om tiltak som fremmer forståelsen.....	76
2013 Ministerrådets redegjørelse om oppfølging av Språkdeklarasjonen.....	80
2014 Nordisk ministerråd omorganiserer	81
5.0 UNDERSØKELSE AV DEFINERT TEKSTKORPUS	82
5.1 Hvordan kontekstualiseres søkeordet <i>nabospråk</i> i prim�ert tekstkorpus?.....	82
5.2 Hvordan kontekstualiseres søkeordet <i>nabospråk</i> i sekund�ert tekstkorpus?.....	87
5.3 Hvordan finne <i>nabospråkdidaktikk</i> og <i>nabospråkpolitikk</i> i terti�ert tekstkorpus?	92
5.4 Hvilke tr�der om nabospråk vever seg sammen i tekstkorpus?.....	108
5.5 Hvordan kan vi definere og oppsummere våre funn?	115
6.0 HVORDAN KAN VI FORSTÅ OG DISKUTERE VÅRE FUNN?	119
Litteratur	126
Sammendrag	133

Forord

Naturligvis vil jeg først takke min veileder, professor Inge Særheim for motiverende, kyndig og tålmodig veiledning, samt tillit til ideen om å utvikle denne avhandlingen om Nordisk ministerråds forståelse av nabospråk og nabospråkdiraktikk gjennom årene. Likeså vil jeg takke professor Bjørn Kvalsvik Nicolaysen for inspirerende og kvalifiserende undervisning under avhandlingens utvikling.

De tilsatte ved *Universitetsbiblioteket i Stavanger* vil jeg takke for imøtekommende hjelp med å bestille og ekspedere fjernlån av to hyllemeter med Nordisk råds sesjonsprotokoller samt annen litteratur fra arkivene og fra *University of Wisconsin – Madison*. Webredaktør og seniorrådgiver ved *Nordisk ministerråd*, Marita Hoydal vil jeg takke for vennlige og avklarende svar på forespørsler. Hovedredaktør Claes Wiklund ved *Nordisk tidsskrift* og *Letterstedtska Föreningen* vil jeg takke for hjelp med å få frem originalutgaven av tekster. Birgitta Agazzi, Catharina Grünbaum, Rikke Hauge og Mikael Reuter vil jeg særlig takke for *Guldtavlorna i gräset* som har vært til inspirasjon og nytte under arbeidet med avhandlingen. Takk til Birgitta Agazzi for avklarende svar.

En varm takk til familie, venner, kollegaer, tidligere kollegaer og studenter i nordiske land som direkte eller indirekte har inspirert meg til å utforske skandinaviske og nordiske nabospråk i deres ministerielle kontekst. En særlig takk til mine foreldre, Iris og Oluf som var de første til at sette meg på sporet av nordisk litteratur og nordiske språk.

Stavanger, 11. mai 2015

Bjarne Kjøbmand Petersen

Leseveiledning

FORKORTELSER

NMR = Nordisk ministerråd. Omtales i løpende tekst også som *ministerrådet* og *ministrene*.

NrS46/1995, 1135 = Nordisk råds 46. sesjon, 1995, side 1135

[TEKST 11C] = utvalgt og kvalifisert tekstutdrag nummer 11, del C i empirisk tekstkorpus

[11C] / (11C) = senere referanser til samme tekstutdrag **G** = *Guldtavlorna i gräset* (Agazzi, et al. 2014)

SiN95, 83 = *Språk i Norden* 1995, side 83. Oftest er tekstens forfatter og tittel medtatt.

SITATER OG FREMHEVELSE AV TEKST

I løpende tekst utenfor sitat bruker jeg *kursiv* til a) å fremheve nye ord, begrep og navn og b) til å påpeke eller repetere ord som jeg vurderer har betydning for konteksten. I sitat er *kursiv* derimot uttrykk for den siterte forfatterens egen bruk av kursiv. Inne i sitat bruker jeg derfor *understreking* til å fremheve de ordene som jeg selv tillegger særlig betydning for tekst og kontekst når det gjelder analyse og fortolkning. Til å vise valgte søkeord til innholdskvalifisering av empiri til tekstkorpus, bruker jeg **fet** skrift. Likeså fremhever jeg tekstnumre med **fet**.

Bibliografisk administrasjon av kildene er utført i *Chicago-stilen* (15. utg.), integrert i *Word 2013*. Denne stilen viser sidetallet i referanser etter komma uten "s.". Der hvor jeg refererer til samme tekst flere ganger angir jeg bare sidetall slik: "(43)", uten sidetall "(ibid.)". Derimot bruker jeg "s." i løpende tekst, der hvor jeg henviser til sider i avhandlingen.

Sitater gjengir kilden på dens språk, slik at avhandlingen har sitat på bokmål, dansk, engelsk, nynorsk og tysk.

DEFINISJONER

Når termer brukes i løpende tekst *uten* å være del av sitat og referanse, og heller ikke forklares på annen måte, gjelder disse definisjonene:

Skandinaviske språk: De skandinaviske språkene er de fire nord- og sørsandinaviske skriftspråkene *bokmål, dansk, nynorsk* og *svensk*. Norsk er som nordskandinaviske språk definert med to skriftspråk, bokmål og nynorsk. De skandinaviske språkene er *utbyggingsspråk* i forhold til hverandre (Torp 2015), (Vikør 2001).

Nordiske språk: De nordiske språkene er de nord- og sørsandinaviske skriftspråkene *bokmål, dansk, nynorsk* og *svensk*, de øynordiske skriftspråkene *færøysk* og *islandsk*, de uraliske skriftspråkene *samisk* og *finsk* samt det eskimoisk-aleutiske skriftspråk *grønlandsk*. De nordiske språkene er *Nordens samfunnsbærende språk*. Norsk er som nordskandinaviske språk definert som to skriftspråk, bokmål og nynorsk. Noen av de nordiske språkene er *avstandsspråk* i forhold til hverandre (Nordisk Ministerråd 2006), (Torp 2015), (Kloss 1972).

Nabospråk: Nabospråk er de skandinaviske språkene oppfattet som *lingvistisk* dialektkontinuum. De skandinaviske skrift- og talespråkene utgjør tilsammen et nabospråklig fellesskap. I det nabospråklige fellesskapet bruker de *i språkmøtet* med hverandre språk fra det felles skandinaviske kontinuumet. Nabospråk er *utbyggingsspråk* i forhold til hverandre (Torp 2015), (Røyneland 2014), (Kloss 1972).

Nordiske nabospråk: Nordiske nabospråk er *Nordens samfunnsbærende språk* oppfattet som et *språkpolitisk* kontinuum. De nordiske tale- og skriftspråkene utgjør sammen et nabospråkpolitisk fellesskap. I det nabospråkpolitiske fellesskapet bruker de *i språkmøtet* med hverandre særlig språk fra det skandinaviske kontinuumet. Noen nordiske nabospråk er *utbyggingsspråk* i forhold til hverandre og noen nordiske nabospråk er *avstandsspråk* i forhold til hverandre.

Nabospråkdiraktikk: Nabospråkdiraktikk er den fagdidaktiske delen av allmenn didaktikk, hvor nabospråk-undervisningens hvem, hva, hvor, når, hvorfor og med hvilke midler inngår. I avhandlingen omtales *nabospråkdiraktikk* som den didaktikk som omfatter utbyggingsspråkene bokmål, dansk, nynorsk og svensk i nabospråkundervisning i Skandinavia. Der *nordisk nabospråkdiraktikk* nevnes, inngår også avstandsspråkene i *Nordens samfunnsbærende språk* i en nabospråkundervisning i de nordiske land og områder.

1.0 HVORFOR NORDISK NABOSPRÅKDIDAKTIKK I SKANDINAVIA?

Naboer *kan* etablere dialog selv om de ikke taler samme *språk*. Slik er det for skandinaviske naboer med bokmål, dansk, nynorsk og svensk som skriftspråk og *morsmål*. Eller er det det? Det metaforisk forlokkende synspunktet trekker på en kulturelt definert tese om at fysisk nærhet gjør veien til dialog kortere uansett om man har forskjellig språk. Sankoff har understøttet denne tesen med en undersøkelse av folks passive språkkompetanseutvikling relatert til andre språk i nærheten og påviser at "competence in other varieties" øker ved nærhet (Sankoff 1980, 138). Naboskap og interessefellesskap åpner ifølge studien for utvikling av *språkfellesskap*; også i tilfeller der det ikke finnes på forhånd. Men kan *det* virkelig stemme? I *Nordisk språksekretariat* (1978-96), grunnlagt av Nordisk ministerråd, er tvilen til stede (Løland 1984, 44).

Dersom naboens språk nemlig *ikke* er tilgjengelig i skrift eller tale hjelper den korte fysiske avstanden lite, selv om viljen til forståelse og dialog er der. Men *er* derimot naboens språk tilgjengelig i selv rudimentær form av skrift eller tale, fordi naboens språk har noen likheter med eget språk, *kan* verbal dialog med naboen utvikle seg. Men *veien* til naboens språk og *viljen* til forståelse av naboens språk er ikke det samme: "Viljan till språkförståelse måste vila på en grundläggande känsla av gemenskap" (Teleman 1987, 82).

Hverken *Fysisk nærhet* eller *Språklig nærhet*¹ fører uten videre til språkfellesskap. Dialog og språkfellesskap må villes! Verbalspråklig dialog med naboen, hvor du uttrykker deg på ditt språk og naboen på sitt, forutsetter interspråklige møtepunkter mellom ditt og naboens språk samt gjensidige ønsker om og vilje til å forstå hverandres språk. Viljen til å forstå språk handler om *holdninger* til *sosial eller etnisk gruppe*, til *språket* gruppen snakker og til *enkel brukere* av språket (Engen og Kulbrandstad 2004, 43ff). Normsystemer og individers holdninger er variabler når vi definerer språkfellesskaper (Labov 1972) og (Labov 1972. I: Börestam Uhlmann 1994, 23)².

1.1 Nordisk nabo eller *skandinabo*?

Naboer trenger ikke være *tospråklige* for å kunne forstå og kommunisere med hverandre verbalt. Rettere kan naboer bare etablere en *ubalansert bruk* av hverandres språk, som en stipulert første fase av tospråklighet, hvor *den reseptive ferdigheten* å *lytte til* (og *gradvis forstå*) naboen er i fokus. Den reseptive tilgangen kan styrkes av en første begrenset bruk av enkelte av naboens ord og uttrykk gjennom *den produktive ferdigheten*. Uansett vil en slik kontakt bestå av en ubalansert bruk av hverandres språk. Ved en *balansert bruk* derimot forstår vi at naboene (gjensidig eller minst den ene) har lært seg naboens språk. Denne terminologien låner vi her fra Haugen, fordi naboers språk i utgangspunktet sakens kan være *fremmedspråk* for hverandre (Haugen 1953 a). Som norskamerikansk lingvist med forskningsfokus på tospråklig utvikling konstruerte han modellen til støtte for å utforske minoritetsspråkbrukeres vei fra å beherske et *minoritetsspråk* til gradvis å bruke og siden beherske et *majoritetsspråk*.

Noen av de *nordiske* lands språk er så fremmede for hverandre at de nettopp må betegnes som fremmedspråk innbyrdes. For eksempel har norsk og finsk lite til felles; dansk og grønlandsk

¹ Ved *språklig nærhet* forstås her at språkene lingvistisk er relatert til hverandre, for eksempel som det gjelder for nord- og sydiskandinavisk (Vikør 2001, 45).

² I forskningslitteraturen refereres Ulla Börestam Uhlmann tidligere som Ulla Börestam (Börestam).

tilsvarende lite. Likevel heter det at alle nordiske språk inngår i *det nordiske språkfelleskap*. Bare ikke på samme måte. Noen av de nordiske språkene er geografisk og språklig tettere på hverandre og har et større antall brukere enn de andre nordiske språkene.

Men kan vi definere *alle* nordiske naboers språk som nordiske *nabospråk*, når de ikke alle er innbyrdes tilgjengelige i selv rudimentær form av skrift eller tale? Et svar forutsetter at vi kan forankre det i en definisjon av først språk og siden nabospråk, hvilket byr på utfordringer. For vi kan lokalisere en skiftende bruk og forståelse av ordene *språk*, *nabospråk* og *nordisk* i språkdidaktiske og språkvitenskapelige tekster (Røyneland 2014, 16ff) (Torp 1998) (Vikør 2001). Trass i et utviklet politisk, økonomisk, kulturelt og språklig samarbeid mellom de nordiske landene har heller ikke myndighetene entydig forklart hvordan man definerer de språklige relasjonene, hvilket vi kan se av måten som de omtales på. For eksempel fremgår det ikke klart hva termen *nabospråk* står for når det nevnes i det nordiske samarbeid. Derfor vil vi undersøke det formaliserte nordiske samarbeid om språk.

Interessen for å undersøke relasjoner mellom og bruk av de nordiske språkene har de seneste tiårene vært stor og spørsmålene mange. Et overordnet forskningsspørsmål mange har stilt sig er om skandinaver forstår hverandre når de *samtaler* (Börestam Uhlmann 1994). Allerede i spørsmålets bruk av ordet *skandinav* ser forskere seg forbi det nordiske utgangspunktet og derfor grunnspørsmålet: *om nordboere forstår hverandre*. Til valget av et avgrenset skandinavisk fokus medfører et fravalg av tilstedeværende kompleksitet. Mauruds norske studie (Maurud 1976) presenteres slik:

[...] stilte man seg spørsmålet om det var mulig å benytte undervisningsprogram utarbeidet på ett av de skandinaviske språkene i de to andre land med akseptabelt utbytte for målgruppen: voksne personer med vanlig grunnutdanning. Ved hjelp av identisk materiale (korte tekster og dialoger) kodet i representasjonsformene tale og skrift, ble språkene dansk, svensk og norsk bokmål presentert for like store grupper (rekrutter) i de tre land. Forståelsen ble så testet (Teleman og Hjorth 1975).

At informantene som *voksne personer med vanlig grunnutdanning* blir avgrenset til å være *mannlige* rekrutter i en viss alder innhentet på utvalgte, ikke representativt dekkende adresser nær hovedsteder, står klart. I tillegg er *tekster og dialoger* ikke relatert til alder og emner, som spesifikt rekrutter skulle kunne være motivert for å lese (anekdote, utdrag fra et skuespill, debattinnlegg for likestilling, samtale mellom mor og sønn)³. En variabel det ikke tas stiling til hos Maurud⁴. Undersøkelsens mål var å utforske forholdet mellom *språkene*, *landene*, *representasjonsformene* og *interaksjonen* (12f) mellom disse. Konklusjonen med hensyn til *talespråk* varsler den utfordring som senere forskning velger å fokusere på:

[...] forholdet mellom skriftspråkene i Skandinavia er forholdsvis lett, det vanskeligste er mellom dansk og svensk. Virkelige kommunikasjonsvansker får vi først når det gjelder talespråk, og da særlig mellom dansk og svensk, med størst problemer for svenskene. Forståelsen mellom dansker og nordmenn er forbausende god – og best for nordmenn – mens nordmenn forstår svensk talespråk atskillig bedre enn svensker forstår norsk (Maurud 1976, 140f).

³ Denne innvendingen har vært overskygget av kritikken av informantenes sammensetning. På *Nordisk Språk-møte* i Stockholm, august 2014, setter formannen for *Dansk Sprognævn*, professor Jørn Lund spørsmålsteget ved informantenes sammensetning (JL, talepapir).

⁴ *Pragmatisk kontekst* er viktigere enn komponentene *fonetikk* og *semantikk* for å kunne lytte og forstå (Teleman 1987, 72). "Den pragmatiska bearbetningen förutsätter att de andra komponenterna i förståelseprocessen fungerar relativt automatiskt" (74).

Språkforståelse er i Mauruds studie satt i forhold til Blooms taksonomi, som vi kjenner den med *kunnskap, forståelse, anvendelse, analyse, syntese, vurdering*. I sitat: "Here we are using the term "comprehension" to include those objectives, behaviors, or responses which represent an understanding of the literal message contained in a communication" (Bloom 1956, 89. I: Maurud 1976, 80): Altså dermed *comprehension* som vi ser det anvendt internasjonalt med *reading comprehension*⁵.

Før Mauruds undersøkelse er gjennomført, reiser Inge Bø prinsipielt samme hovedspørsmål: Forstår skandinaver hverandre? Han iverksetter en undersøkelse av skolens og fjernsynets betydning for nabospråkforståelsen på steder med stor fysisk avstand til et skandinavisk naboland (Bø, Ungdom og naboland. En undersøkelse av skolens og fjernsynets betydning for nabospråkforståelsen 1978). Informantene er 1.116 elever fra 9. klasser i tre land, som testes for deres nabospråkforståelse (relatert til både lese- og lytteforståelse).

Siden følger Börestam Uhlmanns undersøkelse med i utgangspunkt samme spørsmål, men denne gang mest om språkforståelse mellom spesifikt dansk og svensk (Börestam Uhlmann 1987). Hun vurderer at "den nordiska språkgemenskapen inskränkas", og det motiverer til avhandlingen *Skandinaver samtaler* (Börestam Uhlmann 1994): Vi "behöver mer metodiskt tilvarata nordbors språkliga erfarenheter av samspråk med varandra och beskriva hur sådana samtal går til" (11). Altså i utgangspunktet: Forstår skandinaver hverandre? Men likevel med utvidelsen *nordboer*. I en forberedende fase 1989 innsamler Börestam Uhlmann sin empiri som et svarmateriale fra 1000 *nordboere* "från olika nordiska länder". Avhandlingen derimot er konsentrert om en detaljstudie av videoinnspilt interaksjon mellom 18 unge kvinner og menn på feriearbeid i København, Oslo og Stockholm, og den angår "endast sambandet mellom dessa tre språk". Hun slutter sig til (med tilvisning til Bergman 1971, Maurud 1976, Haugen 1981 og Telemann 1987) den vurdering, at dansk, norsk og svensk grammatikk og syntaks ligger tett på hverandre, og at det betyr noe for "*förståelsen* av grannspråk". Derimot blir "tillägandet av *aktiva* språkfärdigheter (skriva och tala) [...] större, även om de förstås inte blir jämförbara med problemen för icke-nordbor" (Börestam Uhlmann 1994, 13). Men hun mener vi ikke kan forvente oss uproblematisk kommunikasjon hvor skandinaver samtaler. - Til nå har vi sett forskere koble til både *skandinaver* og *nordboere* i bruken av termen nabospråk og forståelse av den.

Vi kan også fra et høyere utkikkspunkt prøve å karakterisere det for oss synlige landskap av forskningsinteresse for skandinaviske og øvrige nordiske språks samspill, bruk og innbyrdes forståelse. Hva spør nordiske språkforskere egentlig om? I forskningslitteratur som i formidlingslitteratur (herunder i læremidler og debatt) finner vi fra 1970-ene og fram en vedvarende interesse for spørsmålet om nordboer og eller skandinaver i det hele tatt forstår hverandre. Vi ser det avspeilet i årsskriftet *Språk i Norden* (fra 1970). Interessen står etter det usvekket med stadig nye undersøkelser; senest av danske og svenske gymnasieelevers forståelse av naboens språk i Øresundsregionen (Christensen og Bacquin 2013), som har blitt eksponert i samarbeidsprosjektet mellom Københavns og Lunds universiteter i *Scandinavian Studies*. Per Thomas Andersen spør på samarbeidskonferansen i København (desember 2014) som formidlende litteraturhistoriker med interesse for sosialt konstruerte steders betydning (Andersen 2013), kritisk til det *skandinaviske*, når det bare tales om dansk og svensk språk.

⁵ F.eks. bruker *International Literacy Organisation* (tidligere *International Reading Organisation*) denne.

Vi ser imidlertid at spørsmålet om innbyrdes skandinavisk spr kforst else⁶ løfter fram et annet spørsmål: Hva foregår n r skandinaver prøver å forstå hverandres talespråk? Altså den forskyvning som B restam Uhlmann representerer med den forskning hun fremlegger i sin avhandling 1994. Vi kan ikke si at vinkelen er ny, for den er rikholdig til stede på forhånd, hvilket B restam Uhlmanns referanser også vitner om. Hun viser tilbake til Bloomfield 1933, Bergman 1971, Fishman 1971, Haugen 1973 og 1981, Karam 1979, Dahlstedt 1980, Labov 1980, Rekdal 1981, Trudgill 1986, Teleman 1987 og Vikør 1993. Likevel går hun kritisk videre med å utforske *relasjoner* og spør i retningen: *Om eller hvordan interskandinavisk språkforståelse skiller seg fra nordisk språkforståelse*:

Detta leder till frågan om vi verkligen har en skandinavisk språkgemenskap. En sådan skulle ju enligt den officiella bilden existera i det att danskar, norm n och svenskar var och en kan tala sina modersmål samtidigt som de passivt begriper sina grannspråk. Svaret på frågan är på ett teoretiskt plan förbundet med vad man menar med en språkgemenskap, på ett metodiskt plan med att kommunikationen studeras på ett sådant s tt att man kan klarl gga vad som verkligen h nder n r skandinaver kommunicerar  ver spr kgr nsema (B restam Uhlmann 1994, 16).

Det viser altså dermed tilbake til grunnsp rsm lene i internasjonal språkforskning: *Hva er språkforståelse? Hva er språkfelleskap?* Som internasjonale literacysp rsm l (Barton 2007) forgrener de sig til beslektede fagområder med etnografiske, sosiologiske og psykologiske vinkler (Finnegan 1988).

Vender vi oss på ny spesifikt til nordiske spr kforskeres interesse for relasjoner mellom – og den innbyrdes bruk av – de nordiske språkene, står dette spørsmålet i tillegg ubesvart: Har språkforskere kommet til terminologisk enighet om skillet mellom skandinaviske og nordiske språk? Vi vet fra før at forskere kan se forskjellig på *fortidens* språkhistoriske felleskap og dets utvikling i Norden. Uenigheten er knyttet til spr kenes innbyrdes plassering og tolkning i allerede den tidlige urnordiske utvikling (Ohlsson 1978), (Torp 1982, 103ff), (Haugen 1981, 121ff). Vi vet også at utgangspunktet *kan* være ”dei ulike *standardspr ka*” eller ”[...] ut fra *folkemålet*” (Torp 1998, 20), hvilket oppfattet som *dialektkontinuum*  pner for at ”*grannedialektane over alt er innbyrdes forst aelige*” (20). Men vi vet i tillegg at

Ikkje så sjeldan ser ein nemninga *skandinaviske* språk brukt om [...] nordgermanske eller nordiske språk. Dette [...] er uheldig, for dermed knyter ein denne språklege merkelappen altfor sterkt til det geografiske området *Skandinavia*, som ikkje er eller i alle fall ikkje bør vere det same som Norden (Torp 2015, 70).

Vi må tillegge det betydning at Torp i 2015 framhever denne terminologiske usikkerheten, og vi må derfor anta at usikkerheten representerer en *uenighet* mellom noen språkforskere. Men en slik fundamental usikkerhet eller uenighet kan ha innflytelse på den m te forskere, myndigheter og didaktikere kommuniserer om språk og språkforståelse ellers. Når det ikke entydig kan skilles mellom skandinavisk og nordisk, blir andre verbaliseringer om språk usikre. For eksempel kan en leser bli usikker i sin forståelse av B restam Uhlmanns spørsmål om interskandinavisk språkforståelse relatert til nordisk språkforståelse. En underviser kan også bli usikker på sin fagdidaktiske kompetanse. Hvis forskere og andre derfor kunne nå til en terminologisk avklaring, ville det kanskje kunne få betydning for nasjonale og nordiske myndigheters bruk av termene *skandinavisk* og *nordisk* med hensyn til *språkforståelse* og *språkfelleskap*. For n r undersøkelser peker på *virkelige kommunikasjonsvansker* (Maurud 1976, 140) i naboskapet, så indikerer det at de offentlige og private virksomhetene kaller på

⁶ Teleman bruker også termen ”den interskandinaviske spr kf rst elsen” (Teleman 1987, 81).

hjelp. Reformulert har undersøkelser altså påvist *de* nordiske kommunikasjonsvansker, som de nordiske samfunn rent faktisk også har erfart.

Har nordisk språkforskning så forsket i hvordan vansker med ulike språk i Norden kan avhjelpest? Eller annerledes spurt: Hvordan er forholdet mellom grunnforskning og anvendt forskning innenfor den delen av språkdidaktikk som vi kan møte som "nabosprogsdidaktikk" (Madsen 2006)? Hvilke forskningsbaserte funn kan nordiske språkforskere vise til som resultat av undersøkelser til forståelse av og kommunikasjon mellom borgere som taler minst ett skandinavisk *eller* nordisk språk? Dersom funn har gitt forskningsbelegg for ideer til en avprøving av nye tiltak, hvem i Norden har da ansvar for en realisering?

Vi vet at det finnes nabospråkundervisning i grunnskole, ungdomsskole og videregående skole. Har ikke denne undervisning hjulpet på forståelse av andre nordiske eller skandinaviske språk? Hva er det i gitt fall som har virket og ikke har virket? Hvilke funn ligger nordisk språkforskning inne med om dette? Kan vi lokalisere undersøkelser som forteller om forskningsbelegg for videreutvikling av nabospråkdidaktikken. På forhånd skulle vi kunne forvente å finne en rikholdig litteratur om dette, for nettopp i en undervisningssituasjon kan vi "mer entydig relatere resultatet til ett definerbart mål" (Börestam Uhlmann 1994, 24). Kan vi altså finne forskningsbelegg til støtte for kvalitetsutvikling av nabospråkundervisning i nordisk skole? Er det i det hele tatt forsket i brukerperspektivet? Hva er til nå status for undervisning i nordiske språk som henholdsvis nabospråk og fremmedspråk?

Den uavklarte definisjonen av skandinavisk og nordisk språkfelleskap kunne tale for å kartlegge og undersøke dette *generelt* gjennom analyse av tekster og intervju av forskere. Men den oppgaven er for kompleks og omfattende til at vi kan påta oss den her. Vi kunne velge å undersøke hvordan og med hvilke læremidler det undervises i skole og videregående skole i skandinaviske språk som nabospråk i Skandinavia. Men det vil også være en altfor kompleks og omfattende utfordring her. Ironisk spørres det i en tidligere avhandling om vi i det hele tatt har en undervisning i nabospråk (Aas 2000). Egentlig vet vi mye om hva det formelt kreves i læreplanene om "nabospråkundervisning" (Nordisk sprogkoordination 2015) og skiftende læreplaner har blitt undersøkt og debattert. Men når det gjelder *forskning* i igangværende eller gjennomført "nabospråkundervisning" og for eksempel aksjonsforskningsbasert utvikling av metoder og didaktikk ligger det tynnere an. Hvem har egentlig forsket i nabospråkdidaktikk med målet å utvikle læremidler?

Det heter at morsmålsundervisningens ansvar for skandinaviske språk i skolen har blitt trent av et tidspres og andre innholdskrav, så læreplanene sier én ting og praksis gjør noe helt annet⁷ (Lund, Nabosprogene, skolen og læreruddannelsen 1987, 87). Nabospråkundervisningen spiller "en beskedlig roll och effekten är dårlig" (Börestam Uhlmann 1994, 21). Skandinaviske nabospråk inngår i skandinavisk og nordisk lærerutdanning, men vi må spørre hvor didaktikken kommerfra? For hvilke språklige og nabospråkdidaktiske forutsetninger har nordiske lærerutdannere? Nordisk ministerråd har økonomisk støttet initiativet *Nordiske språkpiloter* fra 2007, hvor først 30 grunnskolelærere hvert år og fra januar 2015 også et antall lærere i videregående skole tilbys fem dagers kurs. Effekten av dette initiativet med hensyn til innhold og spredning på skolene er undersøkt (Jerpstad 2014). En slik implementeringsundersøkelse

⁷ "Et problem for nabosprogsundervisningen har det overalt været, at modersmålsundervisningen har udvidet sit ansvarsfelt så voldsomt i de senere år. Lærerne har skullet sætte sig ind i så meget nyt stof, at det gammelkendte nabosprogsfelt er blevet yderligere marginaliseret" (Lund 1987, 87).

kan føre tanken hen på de nordiske samfunns behov for innsyn i hvordan den lokale læreplans mål for nabospråkundervisning i skole og videregående skole følges. Det foreligger ingen tilgjengelige undersøkelser av dette. Men Nordisk ministerråds embetsmannskomite for utdanning (EK-U) har fra 2009 begynt å spørre de nordiske landene om dette (Nordisk Ministerråd 2013)⁸ som ledd i arbeidet med å følge opp den nordiske språkdeklarasjon (Nordisk Ministerråd 2006).

Både *Dansk Sprognævn*, *Språkrådet (S)*⁹ og *Språkrådet (N)* er aktive i det nordiske samarbeid om skandinaviske og nordiske språk. Hver for seg og i fellesskap rådgir de enkeltpersoner, firmaer, institusjoner, etater og nordiske parlamentarikere ut fra forskningsbelagt kunnskap om språk. *Nordisk Språksekretariat* var i perioden 1978–1996 språkrådgivende fellesinstitusjon i nordisk regi med ansvar for utgivelsen av årsskriftet *Språk i Norden*¹⁰. Det har foreløpig blitt videreført til og med 2014. Fra 1996 til 2014 har språknemndene hatt ansvar for varierende oppgaver og vilkår. *Netverket for språknemndene i Norden* har i 2014 fått redusert ressursene og sekretariatsstøtten fra Nordisk språkkoordinasjon er opphørt (Agazzi, et al. 2014, 39).

Med støtte i at vi ser de skandinaviske språkene framhevet på bekostning av andre språk i Norden kunne det friste til å spørre om de tre skandinaviske landene har formulert eller kanskje praktiserer en egen skandinavisk språkpolitikk. Vi kunne interessere oss for hvordan de skandinaviske landene i sine nasjonale språkpolitiske dokumenter har formulert seg om nabospråk i den skandinaviske kontekst. Likevel må vi *anta* at rammene for skandinavisk som for nordisk språkpolitikk uttenkes, bestilles, formuleres, vedtas, effektueres, styres, følges og evalueres av Nordisk ministerråd, som har forpliktet seg til det gjennom språkdeklarasjonen (Nordisk Ministerråd 2006, 65). Språkforskningen kunne derfor også spørre: Med hvilke ord har *Nordisk ministerråd* formulert seg om nabospråk og undervisning i nabospråk?

1.2 Er Nordisk ministerråds språksamarbeid et nordisk språkfellesskap?

I Nordens land og områder vil borgere gjerne forstå hverandre og tale sammen selv om de ikke taler helt samme språk (ulike varieteter). Denne oppfattelse ligger til grunn for formaliseringen av fellesskapet ved opprettelsen av Nordisk råd i 1952. Både bokmål, dansk, færøysk, islandsk, nynorsk og svensk springer ut av samme nordiske – eller *germanske* (Torp 2015, 69) – språkfamilie, mens finsk og samisk er *uralsk* og grønlandsk er *eskimoisk-aleutisk*. Nordisk råd ønsker fra starten å videreføre bruken av alle nordiske språk og dette prinsippet blir siden understøttet i *Helsingforsavtalen* (Helsingforsavtalen, 1962, 1996). Nordisk råd har i ettertid fastholdt prinsippet for språkfellesskap *internt*. Men Nordisk råd har og hadde ikke mandat til å implementere prinsippet om likestilte språk i de nordiske land og områder. Med dannelsen av Nordisk ministerråd blir det mulig å videreføre vedtak i Nordisk råd som anbefalinger til Nordisk ministerråd, som gjennom ressortministre eller samarbeidsministre i det enkelte land *kan* bringe vedtak frem til realisering¹¹. Selv om noe vedtas i Ministerrådet er ikke det i seg selv en garanti for oppfølging nasjonalt. Ministerrådet mener at noen nordiske språk mellom de

⁸ Jf. redegjørelsene datert 2009, 2011 og 2013. Disse inngår delvis i avhandlingens empiriske materiale.

⁹ Språkrådet i Sverige er en del av *Institutet för språk och folkminnen*.

¹⁰ Alle årsskrifter har i forbindelse med utviklingen av avhandlingen blitt undersøkt for opplysninger om og artikler inneholdende undersøkelser av nabospråk, nabospråkdidaktikk og elementer av Nordisk ministerråds nabospråkpolitikk.

¹¹ For eksempel er "ansvaret for oppfølgingen av språkdeklarasjonen er nasjonalt" (Nordisk ministerråd 2015).

nordiske folk kan være fremmede språk for hverandre¹²: *nabospråk som fremmedspråk*. De er naboens språk, men likevel fremmede; dette gjelder særlig den lingvistiske avstanden mellom skandinaviske språk og finsk, grønlandsk og samisk; i mindre grad mellom de skandinaviske språk og islandsk og færøysk. Men hvis noen nordiske språk er fremmedspråk for Nordens innbyggere i *Det nordiske språksamarbeidet* (Nordisk ministerråd 2015), hva består da språkfellesskapet i? Ministerrådet mener at avstanden gjennom språkslektskapet er kortere mellom språkene dansk, svensk og norsk¹³, og det argumenteres i tillegg med befolkningstallet: "Vi er ca. 25 millioner mennesker i Norden. Mange av oss kjenner til, snakker eller forstår minst et av de skandinaviske språkene; dansk, norsk og svensk" (Nordisk ministerråd 2015).

Ministerrådet ser dermed det *nordiske språksamarbeidet* som et fellesskap som må bygges på dansk, norsk og svensk ut fra et mengdeargument. Når allerede "mange" kjenner til, snakker eller forstår et skandinavisk språk, må *alle* Nordens innbyggere kunne *forstå* hverandre ved hjelp av et skandinavisk språk: Island, Færøyene og Grønland har i skolen fra før – mer eller mindre – skullet lære seg dansk og Finland tilsvarende svensk. Ettersom de skandinaviske språkene svensk, norsk og dansk "i prinsipp" forstås både i skandinaviske og øvrige nordiske land (Agazzi, et al. 2014, 12), har de blitt en nøkkel for ministerrådet til å implementere et *skandinavisk språksamarbeid* som "*det nordiske språkfellesskapet*": "Uten store anstrengelser kan de fleste innbyggere i Norden lære å forstå og kommunisere mellom nabospråkene dansk, norsk og svensk" (Nordisk ministerråd 2015). Betegnelsen *de skandinaviske språk* relateres på den offisielle hjemmesiden *norden.org* direkte til uttrykket *det nordiske språksamarbeid*. Dialogen mellom de nordiske språkene avgrenses til dialogen på og mellom de tre skandinaviske *nabospråk*. Vi må forstå at *nordiske språk* og *skandinaviske språk* er det samme. Formelt heter det: "*De offisielle sprog i Norden* er dansk i Danmark, finsk og svensk i Finland, færøsk på Færøerne, grønlandsk i Grønland, islandsk på Island, norsk i Norge og svensk i Sverige" (Nordisk ministerråd 2015). *Sprogene i Norden* samler seg i et skandinavisk språkfellesskap, slik at øvrige språk i det nordiske område¹⁴ karakteriseres annerledes og at noen av disse bare er nasjonale minoritetsspråk (Nordisk ministerråd 2015).

Nordisk ministerråd for utdanning og forskning (MR-U) og *Nordisk ministerråd for kultur (MR-K)* er den sidestilte avsenderen¹⁵ i parateksten på *norden.org*, hvor vi kan registrere den mellom ministerrådene samstemte betegnelsen *nabospråk* brukt om skandinaviske språk. Men når *skandinaviske nabospråk* i teksten omtales side om side med *nordiske språk*, forvanskes også her Ministerrådets terminologiske bruk av ordet *nabospråk*. Kan vi oppfatte det slik at ministerrådet skiller mellom skandinaviske nabospråk og nordiske nabospråk, eller at nabospråk bare *er* de skandinaviske språkene? Det framgår ikke om ministerrådet definerer nabospråk utelukkende som skandinaviske nabospråk. Tvert imot kan vi for eksempel velge å lese formuleringen "mellom nabospråkene dansk, norsk og svensk" slik at det mellom noen andre nabospråk enn de nevnte kanskje er en annen relasjon. Vi kan ikke av teksten utlede hvordan ministerrådet skiller mellom nordiske språk, nabospråk og skandinaviske nabospråk. Ordene relaterer til ulike typer av forbindelser mellom ulike språk i et geografiske område. Ved å sammenstille noen flere av ministerrådets formuleringer om *nabospråk* kunne vi kanskje nå

¹² *Nabospråk som fremmedspråk* uttrykkes for eksempel i språkdeklarasjonen (Nordisk Ministerråd 2006).

¹³ Ved norsk forstås her og etterfølgende bokmål og nynorsk.

¹⁴ Her ses det bort fra den nordiske dialog med Baltikum.

¹⁵ Historisk har begge ministerråd hatt ansvar for det nordiske språksamarbeid, men hvor det dreier sig om emnet *undervisning i nabospråk* har primært MR-U vært ansvarlig.

frem til et mere presist verbalt uttrykk for ministerrådets egen *definisjon* av eller *bruk* av ordet. Men spiller det egentlig noen rolle om eller hvordan ministerrådet definerer *nabospråk*? Har ministerrådets ord for nabospråk noen praktisk betydning for noen eller noe?

Samarbeidet om språkene i Norden styres ved hjelp av språkkonvensjonen og språkdeklarasjonen¹⁶ (Nordisk ministerråd 2015). *Det nordiske samarbeidet* bør i fremtiden foregå "på de skandinaviske språkene" (Nordisk ministerråd 2015). Selv om de offisielle språkene i Norden altså med ministerrådets ord er syv, er likevel bare tre¹⁷ av disse *samarbeidsspråk*: De skandinaviske språkene er samarbeidsspråk!

1.3 Problembeskrivelse, formål, forskningsspørsmål

Ministerrådet argumenterer for at alle nordiske land og områder må samle seg om disse tre språkene innenfor *utdanning*. I noen av ministerrådets tekster om utdanning¹⁸ brukes ordet *nabospråk* imidlertid om *skandinaviske* språk og undervisning i disse. Elever i grunnskole, ungdomsskole¹⁹ og videregående skole²⁰, studenter, universitet, skole og lærerutdanning er omtalt i tekster hvor vi finner formuleringer med krav til undervisningens innhold²¹. Kravene i for eksempel *Deklarasjonen om nordisk språkpolitikk* er ikke juridisk bindende, men utdanningsministrene har forpliktet seg til å arbeide på å realisere de langsiktige målene i deklarasjonen (Nordisk ministerråd 2015): "for å oppnå målene bør nabospråkundervisningen i skolen styrkes" (Nordisk Ministerråd 2006).

Men hvordan definerer ministerrådet *nabospråk*? En språkpolitisk, didaktisk føring er jo anvisende for lands, skolers og læreres valg av nabospråklig aktivitet initiert og redidaktisert gjennom nasjonal, regional og lokal praksis og den enkelte undervisers læringssyn. Skolen må vite hvordan nabospråk defineres for å kunne forstå hva formuleringen innebærer med hensyn til antallet språk det må tenkes i. Skolen må også få vite hvordan ministerrådet definerer undervisningens *hva* og *hvordan* i nabospråk. Skal nabospråkundervisning defineres som en særlig type undervisning i *andrespråk* eller *fremmedspråk*? Eller definerer ministerrådet undervisning i *nabospråk* som en tredje type språkundervisning med sin helt egen didaktikk?

Vi har bruk for en avklaring av hva ordene dekker for å kunne gjøre noe med det de står for. Det spiller likevel en rolle hvordan ministerrådet definerer nabospråk! Det har praktisk betydning for elever, studenter og undervisere i alle nordiske land, da alle er omfattet av deklarasjonens mål og ministrene er forpliktet på ordlyden i målene. Vi må derfor spørre hvilket innhold ministerrådet legger i ordene *nabospråk* og *nabospråkundervisning*. Men er det mulig å lokalisere hvor og hvordan ministerrådet definerer nabospråk og nabospråkundervisning? Et ministerråd består jo av skiftende ministre fra skiftende regjeringer i skiftende perioder, så politikken underveis *kan* endre seg. Måten å utøve språkpolitikk på *kan* endre seg. Et ministerråd trenger ikke ha samme syn på hverken språk, andrespråk, nabospråk eller fremmedspråk gjennom årene. Ettersom Nordisk ministerråd ble grunnlagt i 1971 kan ministerrådet i årene siden da ha justert sin språkpolitikk. *Den nordiske språkkonvensjonen* (Språkkonvensjonen, 1981, 1987) er nettopp uttrykk for en slik justering av nordiske borgeres

¹⁶ Utdrag av begge dokumenter inngår i avhandlingens empiri og analyse.

¹⁷ Egentlig fire: dansk, norsk bokmål, nynorsk og svensk

¹⁸ For eksempel i redegjørelsene 2009, 2011 og 2013

¹⁹ Ungdomsskolens klassetrinn motsvarer Folkeskolens 7.-9. klassetrinn i Danmark.

²⁰ Videregående skole motsvarer gymnasium i Danmark og Sverige.

²¹ Innhold, form, omfang og plassering på trinn

og myndigheters rett til å bruke eget språk i Norden. Med vedtaket av *språkdeklarasjonen* (Deklarasjon om nordisk språkpolitikk, 2006) endrer ministrene på den felles språkpolitikk. Dersom vi velger å la disse to dokumentene vise ministerrådets forståelse av *nabospråk* og *nabospråkdiraktikk*, vil det ikke kunne fortelle noe om innholdet i andre av ministerrådets formuleringer fra tiden før, mellom og etter disse dokumentenes fremkomst. Vi må utforske flere av ministerrådets tekster for med en *relativ* større sikkerhet å kunne lokalisere ministerrådets mulige definisjon over tid. Men hvor og hvordan kan vi søke etter disse tekstene, hvordan kan vi søke i tekstene og hvordan kan vi kvalifisere tekstene som et uttrykk for bare ministerrådets og ikke alle mulige andre personers eller organisasjoners oppfattelse?

Hva er også et ministerråds forutsetninger for selv å formulere seg detaljert, presist, faglig, fagdidaktisk og metodisk om språkforhold og språkundervisning i teori og praksis? Bare fordi tekster er godkjent eller vedtatt av ministerrådet trenger de ikke være formulert av ministre. Ministre har rådgivere og embetsfolk som *kan* gi synspunkter fra seg og utforme tekster. Ministerrådet velger imidlertid selv hva de godkjenner, undertegner og vedtar, så derfor uttrykker tekstene likevel ministerrådets oppfattelse. Hva da med tekster som bare er godkjent av et ministerrådssekretariat eller en embetsmannskomite? Ministerrådet har jo i noen spørsmål utdelegert beslutningskompetansen til sine embetsfolk. Vil ministerrådet likevel være forpliktet av ordene på en slik måte, at vi kan la ordene representere ministerrådet? Det krever at vi kan påvise relasjonen som et avtaleforhold i ministerrådets organisasjon.

Nordisk Ministerråd har i tidens løp utgitt rapporter, utredninger, læremidler, veiledninger og annet, både alene og i samarbeid med for eksempel de nordiske språknemndene, Foreningene Nordens forbund og de nordiske morsmålsforeninger. Disse utgivelsene har ministerrådet noen ganger gitt økonomisk støtte til, men uten å være medunderskriver på. Vi må følgelig skille mellom *når* og *når ikke* ministerrådet mener noen ting i tekstene. Et grensetilfelle kan være kampanjer som for eksempel "*Nordisk språkkampagne*" (2010). Men da vi ønsker å lokalisere ministerrådets *egne* ord – og ord som ministerrådet står inne for gjennom sin administrasjon – med sikte på å kunne fastslå ministerrådets definisjon av nabospråkundervisning og nabospråk, *kan* vi velge å utelukke de tekster hvor andre aktører er angitt som medforfattere. Noen tekster kan også bare være *bestilt* av ministerrådet, så alene *bestillingens* ordlyd er rådets.

Uansett om vi kan lykkes med å lokalisere hvordan ministerrådet definerer nabospråk og nabospråkundervisning, forblir det et åpent spørsmål hvordan vi skal forstå ministerrådets ønske (i språkdeklarasjonens første sak) om å *arbeide med* å styrke nabospråkundervisningen. For hva vil det si å styrke en ubeskrevet undervisning? Undervisning er jo et *almen*didaktisk forhold, som kan omhandle timetall, læremidler, underviseres kompetanse, lokaler og mye annet. Å styrke undervisning i språk kaller i tillegg på en *fag*didaktisk, her *språk*didaktisk kompetanse.

Undervisning i språk betyr at noen har planlagt, implementert og kanskje evaluert rammer for at noen andre kan lære seg²² språk²³. Men en slik definisjon sprekker, fordi så vel forskning som praksis skiller mellom undervisning i språk, *med* språk og *om* språk. *Læring* av språk og *forståelse* av språk er heller ikke samme for det må skilles mellom reseptive aktiviteter (lytte, lese) og produktive aktiviteter hvor også tale- og skriveaktiviteter inngår i undervisningen.

²² Det kan skilles mellom å *lære noen noe* og å *lære seg noe*.

²³ Språk her definert som *varietet*er i eller utenfor et *dialektkontinuum* (Vikør 2007).

Morsmålundervisning, andrespråkundervisning og fremmedspråkundervisning er forskjellig. Det finns ulike didaktikker og metodikker. Forskning påviser at skriving og lesing må slå følge i lese- og skriveopplæring i morsmålet som førstespråk²⁴.

Men hva er kombinatorikken i ministerrådets oppfattelse av skandinaviske og/eller nordiske språk som skandinaviske nabospråk? Ikke minst i tiden etter Nordisk ministerråds dannelse i 1971 kan vi registrere at forskere, lærerutdannere og organisasjoner gjennom bøker, artikler, foredrag, kurser har ment noe om undervisning i nordiske/skandinaviske nabospråk. Så langt har Nordisk ministerråd imidlertid ikke sluttet seg til ordlyden i noen av disse didaktikker, men derimot gitt økonomisk støtte til noen dem. Hva ministerrådet over tid har ment og mener om nabospråk og nabospråkdiraktikk, vet vi altså ikke. Det finnes ingen tilgjengelig forskning til nå som har klarlagt det heller. Derfor vil vi undersøke det.

Forskningen har primært interessert seg for skandinavere *forståelse* av både talt og skrevet dansk, norsk og svensk. Vi har tidligere vist til noen av disse undersøkelser (Maurud 1976), (Börestam Uhlmann 1994), (Delsing og Lundin Åkesson 2005), (Christensen og Bacquin 2013). Undersøkelsene interesserer seg kun sparsomt for resultater av planlagt og gjennomført undervisning i dansk, svensk og norsk som nabospråk i de tre skandinaviske lands skoler og videregående skoler. Men for eksempel er dansk- og svenskundervisning i norskfaget undersøkt (Østlie 2009), (Sundby 2013). I en avhandling om *Nordiske språkpiloter* (Jerpstad 2014) undersøkes også effekten av et etterutdanningstilbud til nordiske undervisere i nordiske språk i nordisk skole og videregående skole. Men ingen undersøkelser viser til det vi søker: Ministerrådets forståelse og mulige definisjon av nabospråk og nabospråkdiraktikk.

Vi velger å spørre om Nordisk ministerrådets definisjon av nabospråk blant annet fordi vi har sett at ministerrådets bruk av betegnelsen nabospråk (som ministerrådet selv har innsatt i *Språkdeklarasjonen*) sår tvil om hvilke språk i Norden ministerrådet anser for å være nabospråk. Vi ønsker å få svar på hvordan ministerrådet bruker termen *nabospråk*. Som svar kan vi kanskje forvente at termen enten sikter til språkene bokmål, dansk, nynorsk, svensk – eller at termen kanskje noen ganger sikter til flere eller alle nordiske språk som nabospråk for hverandre.

Vi kan altså velge å *sammenstille og kartlegge Nordisk ministerråds bruk av formuleringer* i et samlet tekstkorpus hentet fra perioden 1971 (hvor det ble grunnlagt) til utgangen av 2014. Gjennom kartleggingen kan vi konkretisere i hvilket omfang, på hvilken måte og kanskje ut fra hvilke kriterier ministerrådet har formulert en *nabospråkdiraktisk forforståelse* og dermed lagt til rette for en *nabospråkpolitikk*. Kanskje vi til og med gjennom kartleggingen vil kunne spore endringer i ministerrådets forforståelse og språkpolitikk? Ved kartleggingen kan vi håpe på å få belyst og avklart hvordan ministerrådet terminologisk bruker nabospråk. En kartlegging og analyse av Nordisk Ministerråds oppfattelse av nabospråkundervisning vil med hensyn til innhold kunne omfatte formuleringer om denne undervisning innenfor all nordisk institusjonalisert utdanning: universitet, høyskole²⁵, videregående skole, ungdomsskole og grunnskole. Men i praksis blir det altfor omfattende. Når lærerutdanningens nabospråkundervisning for morsmålslærere i prinsippet har samme innhold som skolen, kan det bidra til å begrunne et bortvalg og *avgrense* undersøkelsen til kun å omfatte ministerrådets tekster om nabospråkundervisning i skole, ungdomsskole og videregående skole.

²⁴ Jf. (Bråten 2007), (Elbro 2014), (Hagtvet 2002), (Korsgaard (red.) 2010)

²⁵ Høyskoler og «Professionshøyskoler» som *University College* (i Danmark).

Til grunn for vår *egen* bruk av termen legger vi Torps forskningsbelagte terminologiske avgrensning av de nordgermanske språk til bare *skandinaviske* språk fordi det "mellom øynordisk og skandinavisk går [...] ein absolutt kommunikasjonsbarriere" (Torp 2015, 70). Vi bruker dermed termen *nabospråk* – hvor *nordisk* eller *skandinavisk* ikke er foranstilt – som en betegnelse for *lingvistisk gjensidighet* mellom språkene *bokmål, dansk, nynorsk* og *svensk*. Vi begrunner dette med at en elev i skandinavisk kontekst ikke møter tre men fire skriftspråklige standarder (to *mononormspråk* og et *multinormspråk*). Dette leder til *forskningsspørsmålet*:

Med hvilke ord har Nordisk Ministerråd fra 1971 til utgangen av 2014 i tilgjengelig skrift definert og brukt termen nabospråk samt formulert en nabospråkdidaktikk og en nabospråkpolitikk for de skandinaviske lands skoler og videregående skoler?

Vi antar altså at vi kan lokalisere termen nabospråk et antall ganger og ved hjelp av disse forekomster avlese bruken av ordet. Vi antar at vi ved å lokalisere formuleringer om skole, videregående skole og nabospråkundervisning kan avlese hvordan disse forekomster står i forbindelse med hverandre og viser konturene av en nabospråkdidaktikk. Vi antar at vi med en avklaring av ordets bruk og tekster om nabospråkdidaktikk kan utlede noen elementer i ministerrådets nabospråkpolitikk. Vi forventer at undersøkelsen vil kunne peke på noen faktorer og argumenter som ligger til grunn for og påvirker gjeldende praksis. En slik undersøkelse av Nordisk Ministerråds egne formuleringer er ikke tidligere gjennomført. Vi antar at undersøkelsens funn kan bli nyttige både for ministerrådet, for parlamentarikere ellers som har nabospråk som ansvarsområde, for undervisere, lærerutdannere, elever, læremiddelprodusenter og forskere til nye undersøkelser av nabospråkundervisning, -didaktikk og -politikk.

En innvending kunne være at Nordisk ministerråd har styr på sine termer og har definert dem. Vi kunne vel anta at et ministerråd vet hva de ord som man bruker, betyr. Vi kunne anta det samme for forskere. Men det viser seg at det ikke er enighet mellom forskere om at vi *må* definere termene våre. For eksempel heter et forbehold: "jag vil betona att huvudsyftet inte är att definiera utan att förstå" (Börestam Uhlmann 1994, 20). Om Nordisk ministerråd har samme forbehold, vet vi ikke. Men *vi* vil slutte oss til forbeholdet slik at målet med undersøkelsen er å avdekke og *förstå* hvordan Nordisk ministerråd har definert termen nabospråk og brukt den.

2.0 HVORDAN ER NABOSPRÅKDIDAKTISKE IMPLIKASJONER UTFORDRENDE?

  sette seg mål å definere en aktørs *politikk* for *undervisning* innebærer at vi må velge ut de variablene som vi vil definere undervisningspolitikken ved hjelp av. Vi kan egentlig slett ikke definere hva politikk er. Til det er forforst elsene i verden altfor ulike.   definere politikk bare som parlamentarisk arbeid blir feil.   definere politikk som bare partipolitisk arbeid blir også feil etter vår oppfattelse. Men politikk *kan* for eksempel diskuteres og undersøkes ut fra den lokaliserbare literacy (Barton) i ulike verbaliserte forståelser av ulike typer av offentlighet og handlinger i ulike typer av rom (Habermas). I en undersøkelse kan vi for eksempel skille mellom lokalisert *tale* og *skrift* og undersøke bare den ene delen, med den begrensning det innebærer. Vi kan også velge å avgrense antallet av rom til bare et: *det offentlige rommet*, selv om dette ikke så enkelt lar seg definere heller. Hvis vi også vil definere en aktørs politikk for undervisning kan vi velge bort å definere den del av politikken som kommer til uttrykk i talehandlinger og noen andre handlinger. Vi kan dermed begrense oss til alene å undersøke og definere aktørens undervisningspolitikk, slik den kommer til uttrykk i *tilgjengelige skrifter*. Vi bortvelger da å definere aktørens politikk slik den kommer til uttrykk i sin helhet – men vet heller ikke om det skulle være mulig når det gjelder forskningskriterier.

Ved å sette oss det mål at vi bare vil undersøke aktørens politikk for *undervisning*, etablerer vi en avgrensning mere. Selv om ordet *undervisning* bærer på historisk betingete assosiasjoner og konnoterer i mange retninger, har vi fra f r med termen *undervisning* en generell global forståelse av en *overskrift* for et innholdsområde. Det har lenge blitt forsket rikt på emnet undervisning og termen undervisning (Hattie 2013). Likevel peker ikke resultatene av forskningen entydig på hva undervisning og læring er (Egelund og Qvortrup 2013).   sette *forskningsfunn* om *undervisning* i et dialogisk spr km te med *politikk* for *undervisning* er derfor en dobbelt utfordring. Vi må anta at regjeringer og lovgivende parlamentarikere ser denne utfordringen kontinuerlig i deres arbeid med å verbalisere fremtidens undervisning.

Men politikere har andre muligheter enn forskere. De har friheten til å formulere flere, færre eller andre modeller for og oppfattelser av undervisning enn dem som forskning og praksis kan interessere seg for. Politikk om og for undervisning kan gå andre veier. Ordet *politikk* kan vi også oppfatte som et samlende ord for individers og fellesskapers *påtenkte*, *igangværende*, *gjennomførte* eller *avsluttede* ord og handlinger²⁶.

Den *påtenkte* handlingen konkretisert som formuleringer i programmer, handlingsplaner, regler, rapporter, innstillinger, vedtak, læreplaner, konvensjoner og deklarasjoner uttrykker en erklært, formulert hensikt. Skriftlig formulerte påtenkte handlinger fastholder det bilde av forestilling og hensikt som politikeren forsøker å uttrykke med sine ord (Købmand Petersen 2013). Ordene kan vi senere lese, analysere og fortolke med lesevitenskapens redskaper. Ordene om den *forestilte* og *påtenkte* undervisning utgj r dermed en tilgjengelig delmengde av en mer omfattende literacy. Det er et problem at også denne delmengde kan inneholde

²⁶ Terminologiens ordvalg har vi valgt for å kunne skille mellom parlamentariske arbeidsmønstre. Det skilles her mellom uttrykkene *gjennomført* og *avsluttet* fordi gjennomført i noen parlamentariske tilfeller kan bety en beslutning, iverksatt og kontinuerlig gjennomføring uten at denne er ferdig. En avsluttet handling kan derimot bare representere en gjennomført men nå *fortidig* handling. Trass i de finite verbalformenes betydning i tid med *er/var* og *har/hadde* skiller vi også i tillegg semantisk mellom de infinite *gjennomført/avsluttet*.

multimodale informasjoner som vi i gitt fall i tillegg må forholde oss til. Vi bortvelger derfor på forhånd å registrere og analysere multimodale forekomster i den literacy som vi *her* interesserer oss for, ved å karakterisere den som bare *tekst* i *skriftspråklig* form.

Vi bortvelger i tillegg tekster, som inngår i *debatt* om undervisning, fordi vi bare interesserer oss for aktørens *ferdigstilte* dokumenter om nabospråkundervisning. Slike tilgjengelige tekster om *påtenkte* handlinger kan i prinsippet også være partipolitiske arbeids- og prinsippprogrammer, leserbrev, artikler, blogginnlegg, debattbøker og nedskrevne taler i det parlamentariske arbeid. Men *Nordisk ministerråd* som aktør formulerer seg for eksempel ikke i partiprogrammer og leserbrev om sin oppfattelse av språk. Som aktør er ministerrådet et kor av stemmer på tvers av partipolitikk, land og områder. Bare noen få typer av tekst kan derfor komme på tale i vår leting etter hvordan Nordisk ministerråd som aktør definerer nabospråk, nabospråkdiraktikk og nabospråkpolitikk.

Den vitenskapelige tilgang er altså utfordret med bruken av ord som *politikk* og *undervisning* fordi de er upresise betegnelser for noe av det vi interesserer oss for å undersøke. Det samme er fortsatt tilfellet selv om vi avgrenser til *språkundervisning*. Språkundervisning lar seg ikke så lett definere uten at vi først definerer termen *språk*. Men stilt overfor verdens akkumulerte viten om og oppfatninger av språk (og språkundervisning) blir vi ydmyke, fordi det ikke er konsensus om å definere hva språk er. For eksempel sidestiller noen forskere språk med *dialekt* ved å gi dem den felles tekniske termen *varietet*: "[...] Dersom ein ikkje ønskjer å spesifisere om det er snakk om språk eller dialekt, kan ein bruke den meir tekniske termen varietet" (Røyneland 2014, 16). Til dette kunne vi legge at "[...] *Kode* er ein annan teknisk term [...] brukt synonymt med varietet" (16). Når varietetten må defineres som språk *eller* dialekt kan et kriterium bli "at folk innan eit geografisk område skjønar kvarandre" (17). Men det gjelder ikke alltid: "Dei språklege skilnadene mellom norsk, dansk og svensk er [...] svært små, og språka våre er stort sett gjensidig forståelege" (17). Trass i at antakelsen modifiseres med et "stort sett" heter det: "Ut frå språklege kriterium kunne ein dermed hevde at norsk, svensk og dansk er ulike dialektar av språket skandinavisk. Men av politiske, kulturelle og historisk grunnar blir dei likevel rekna som ulike språk (17f). Gjensidig forståelse mellom ulike språk (språkforståelse) er altså mulig selv om vi ikke så lett kan definere språk ut fra bare språklige kriterier. Språk har historiske røtter og er situerte i sosiopolitiske kontekster. Som delmengde av språk er *nabospråk* derfor underordnet samme vilkår. Nabospråk lar seg heller ikke definere ut fra kun språklige kriterier: "Lingvistisk avstand kan målast på mange måtar, og det er relativt vanskeleg å kome fram til objektive mål" (Røyneland 2014, 20).

2.1 Hvordan kan språkteoretiske posisjoner utfordre nabospråk?

La oss begynne med *lytte* og *forstå*. En persons *språkforståelse* av *talt språk* kommer oftest forut for språkforståelse av *skrevet språk* (lesing av skriftspråk). Utvikling av språkforståelse av talt språk knytter an til å kunne *lytte* til, *avkode* og *forstå* det språket som det er tale om. Personen har bruk for alle tre kompetanser for å kunne lytte og forstå:

- (a) Fonetik: Man måste kunna uppfatta det fonetiska uttrycket (i rimlig utsträckning).
- (b) Semantik (grammatik och lexikon): Man måste (i rimlig utsträckning) kunna förstå orden och de grammatiska strukturernas betydelse.
- (c) Pragmatik: Man måste (i rimlig utsträckning) begripa vad yttrandet innebär, dvs. man måste kunna sätta in det i ett rimligt sammanhang, värdera dess konsekvenser etc. (Teleman 1987, 72).

De tre forståelseskomponentene må virke i fellesskap hele tiden for at personen kan operere reseptivt. Det krevs mere – for eksempel avkodning av bokstaver – hvis den reseptive aktiviteten også omfatter lesing av tekst (Elbro 2014, 143ff) (Bråten 2007). Enklest forstår vi kanskje dette ved å tenke på barnet som lærer seg å tale før det lærer seg å skrive og lese. Lese-skrive-forskningen har imidlertid ytterligere dokumentert hvordan lesing og skriving må slå følge i morsmål opplæringen allerede i førskolealderen (Hagtvet 2002).

Gjennom å lære seg å tale, lytte til, lese og skrive sitt morsmål kommer mennesket i intensiv kontakt med språket. Men *språkkontakt* i sosiolingvistisk henseende er riktignok noe mer, nemlig hele "språk som konfronteres" (Mæhlum 2007, 5). Noen forskere oppfatter konfrontasjonen som så sterk at de bytter ordet ut med *språkkonflikt*. Vi kan til og med finne eksempler på at det skilles mellom disse to. I *språkkontaktforskningen* ser vi to tilnæringsmåter: Den ene fokuserer på en *taler-fri* kontakt (i formal- og strukturlingvistiske studier), den anden har som fokus en *taler-sentrert* kontakt "med ulike aspekter ved språket som sosialt system (Mæhlum 2007, 8). Både lokalt, regionalt og globalt pågår språkkontaktprosesser. Det er på den ene siden "først og fremst forholdet mellom minoritetsspråk og de respektive nasjonale varietetene" (9) og "på den andre siden [...] transnasjonale relasjoner og hvordan globaliseringskreftene skaper et stadig økende behov" (9). Midt i denne dobbeltheten befinner de nordiske språkene seg som henholdsvis *statsbærende*, *samfunnsbærende* og *komplette* (Nordisk Ministerråd 2006, 61).

Hva skjer når nordiske språk møtes? Termen *nabospråk* har vunnet innpass i de nordiske landene som et felles uttrykk for et bak språkene situert kulturfellesskap. Man har italesatt et nordisk språk- og kulturfellesskap. Egentlig er termen nabospråk *ikke* ord og uttrykk for eller del av en igangværende *språkskifteprosess* (Mæhlum 2007, 24) (Haugen 1953 a, 370f). Uttrykkene som Haugen bruker – "social prestige" (370) og "linguistic pressure" (371) – passer ikke til det vi finner uttrykt i den nordiske språkkonvensjonen. Nordisk råd ønsket tvert om "å virke for at en borger i en kontraherende stat etter behov skal kunne bruke sitt eget språk" (Nordisk Ministerråd 1981, 1987) i språk- og kulturfellesskapet. Mediene bruker likeså ordet nabospråk i kontekster om naboskap, samkvem og interessefellesskap. Her møter vi for eksempel formuleringer som "Børn skal kende de nordiske nabosprog" (Danmarks Radio 2013). - Nabospråk er i utgangspunktet ikke et *hjelpespråk* som nordboere møtes i når de vil samtale. Nordens nabospråk omtales ikke som et felles *ekstra* språk.

Ut fra befolkningstall fyller de skandinaviske språkene kvantitativt mere i språkfellesskapet. Bokmål, dansk, nynorsk og svensk tales og skrives på grunn av landenes størrelse mer, men ingen av disse inntar en avtalt særlig plass blant de nordiske språkene²⁷. Likevel utfordrer de en sosiolingvistiske tilgang med den pragmatiske bruken av nabospråkene, fordi undersøkelser setter spørsmålstegn ved naboenes forståelse av hverandres språk (Maurud 1976) (Delsing og Lundin Åkesson 2005). Det aktualiserer og impliserer et språkvitenskapelig behov for at Nordisk ministerråds bruk av termen *nabospråk* blir kartlagt. Hva ministerrådet som aktør definerer som *nabospråk*, har følgevirkninger for den politiske og administrative bruken av termene *nabospråkforståelse* og *nabospråkdidaktikk*. Da språkvitenskapen ellers ikke internasjonalt bruker termen nabospråk, kan en avdekning av den eksakte bruken i nordisk

²⁷ Arne Torp har med støtte i språkhistorie og undersøkelsene av språkforståelse i Norden pekt på at bokmål likevel har en særlig status fordi det lettere enn de andre skandinaviske språkene blir forstått av alle (Torp 2015, 68ff).

sammenheng bringe oss nærmere til å kunne innplassere termen i eller oversette termen til en språkterminologisk sammenheng.

2.2 Hvordan blir språkpolitikk i Norden til nordisk språkpolitikk?

Når *politikk* er et samlende ord for individers og fellesskapers påtenkte, igangværende, gjennomførte og avsluttede handlinger, blir også språkpolitikk mange ting. Dersom vi formulerer oss om hvert enkelt av de nordiske lands og områders språkpolitikk, kommer vi på sporet av det som hvert av disse fellesskapene har etablert som *sin* språkpolitikk. Vi kan tenke på hvordan Norge har innrettet seg med normering av bokmål og nynorsk og senest i 2005 og 2012 har vedtatt nye reformer (Købmand Petersen 2014). Eller vi kan tenke på Finland, som igjen i 2015 har tatt stilling til bruken av språket svensk i finsk skole. Hver av de nordiske land har altså truffet bestemmelser om undervisning i andre språk i grunnskole og videregående skole. Først og fremst gjelder dette engelsk, som det nå undervises i allerede fra første klasse i flere land. Her virker globaliseringskreftene inn på det enkelte språkfellesskap, så "det lingvistiske mangfoldet i verden står i fare for å bli kraftig redusert" (Mæhlum 2007, 18). Men hvert av de nordiske landene har formelt bestemt seg for dette.

På siden av landenes og områdenes egne språkpolitikker har det nordiske fellesskapet imidlertid etablert seg med en felles språkpolitikk. Den uttrykkes både gjennom språkkonvensjonen (Nordisk Ministerråd 1981, 1987) og språkdeklarasjonen (Nordisk Ministerråd 2006). I forlengelse av disse ivaretar de nordiske ministrene for utdanning og forskning gjennom løpende kontakt en felles videreutvikling av den nordiske språkpolitikken. Språkdeklarasjonen er felles fordi elementer som tidligere bare var de enkelt lands og områders egen språkpolitikk, har blitt felles. Det ser vi for eksempel med målet "at alle nordboere har meget gode kunnskaper i minst ett språk med internasjonal rekkevidde" (62) og i "saken" å *arbeide med* "Parallellspråklighet mellom engelsk og Nordens språk" (63). Her *har* engelsk blitt felles. På noen områder har altså de nordiske landenes språkpolitikker blitt til felles nordisk språkpolitikk. Ett av de felles nordiske politikkområder er også *nabospråk* og *nabospråkundervisning* (63).

De nordiske land har altså avtalt en nabospråkpolitikk hvor de i fellesskap styrer og regulerer deres språk *som nabospråk*, men likevel ikke blander seg inn i de nasjonale normeringene av språk. Om det finnes en bestemt utvikling eller utviklingslinje i denne nabospråkpolitiske styring (språkstyring), vet vi ennå ikke. Andre aktører kan i tillegg ha andre politikker for nabospråk uten at vi vet om de finnes og i gitt fall er definert. Nordiske politikere har i sine *politikkerspråk* brukt *nabospråk* som en term ved hjelp av sine respektive *nordiske språk*.

2.3 Er nabospråkundervisning undervisning i språk?

"I grannspråkskommunikasjon gäller det [...] att få mottagaren intresserad och sympatiskt inställd" (Teleman 1987, 77). Men i *all* kommunikasjon gjelder det vel om å få motparten til å bli interessert og lyttende, seende eller lesende. Teleman bruker ordet *mottaker* fordi avsender bruker *språk* som må bli mottatt og forstått for at kommunikasjonen kan lykkes. Å motta og forstå språk krever forståelse av det avsendte språket. Men hva er forståelse av nabospråk?

Nå er det slett ikke sikkert at nabospråkforståelsen skal føre til en slik kommunikasjon men bare til at den avsendte informasjonen skal bli mottatt og forstått. La oss et øyeblikk se bort fra en etterfølgende kommunikasjon og bare spørre om språkforståelse av nabospråk. Hvordan lærer man seg å forstå talt og skrevet nabospråk? Krevs det nabospråkundervisning for å forstå nabospråk? Kanskje vi ikke kommer så langt med et svar. Men ved å spørre på denne måten

 pner vi for den forståelse vi kan ha for hva nabospråk kan være for noe. Dersom vi tenker i nært beslektede språk som dansk og svensk, tar svaret  n vei, dersom en svenske tenker på sitt nabospråk finsk, kanskje en annen. Det betyr at vi tenker i to eller flere typer av nabospråkundervisning, som indirekte defineres ved språklig avstand eller nærhet. I tillegg kommer sosiolektiske og dialektiske avstander samt ortografiske forhold: "Vardagligt språk ligger l ngst bort från det standardiserade skriftspråkets k rna och den geografiska variationen blir st rre" (Teleman 1987, 79).

Vi stilte spørsmålet om det kreves nabospråkundervisning for å forstå nabospråk. Vi kunne også spørre hva nabospråkundervisning er for noe. Nabospråkundervisning *i* (eller *med* eller *om*) et nært beslektet språk, som svensk i forhold nynorsk, kan bygge på en rekke likheter med hensyn til syntaks, etymologi og leksikon. Alt er ikke nytt. Nabospråkundervisning i en slik kontekst er dermed ikke et møte mellom fremmedspråk. Kan vi likevel benevne og beskrive en slik nabospråkundervisning som undervisning *i* språk? Eller har nabospråkundervisning en annerledes didaktikk når ikke alt er nytt? Ved å se på undervisningens kompetansemål kan vi komme tettere på noen svarmuligheter. Er kompetansemålene formulert som kommunikative ferdigheter i bruken av nabospr ket, vil tilegnelsen av disse ferdighetene på noen punkter svare til en tilegnelse i et fremmedspråk (Skulstad 2012). Personen må øve seg opp i bruk av det nye språket i skrift og tale: "Att använda språk  r att forstå, tala, skriva och l sa språket [...]" (Haastrup, Hjorth og Teleman 1975, 30) (Elbro 2014). Er kompetansemålene derimot formulert som reseptive ferdigheter i forståelsen av nabospr ket, vil tilegnelsen av ferdighetene ikke i samme grad svare til en tilegnelse av fremmedspråk. Undervisningen skal ikke lede frem til en praktisert beherskelse av uttaleforhold eller praktisert fremstilling i skrift og tale ved hjelp av dette språket. Likevel må man passivt kunne motta og forstå språket. Nabospråkundervisning kan også også bestå av en undervisning, som leder frem til ferdigheten   lydløst, ikke-skriftlig, passivt beherske *forståelsen* av dette nabospr ket: "[...] de måste förstå ett delvis främmande språk" (Delsing og Lundin Åkesson 2005, 6). En slik didaktikk innebærer dermed en lyttende beherskelse av nabospr kets uttaleforhold.

Likevel er det ikke helt så enkelt. Vi kan møte ulike oppfattelser av de samme kommunikative termene. Det gjelder for eksempel *kommunikativ kompetanse*. Noen kan velge å beskrive et mål som *kompetanse* eller *ferdigheter* som en person skal opparbeide, oppnå og beherske. Dersom målet er av *sosial* og *språklig* karakter, kan nettopp betegnelsen kommunikativ kompetanse komme på tale. Så lenge denne kompetansen eller ferdigheten ikke blir definert ved hjelp av noen kriterier for måloppnåelse, vil den være åpen for fortolkning og tilmed uforpliktende å bruke. Der er ikke omfattende informasjon i ordet *kommunikativ*. Når vi i *lingvistisk* kontekst bruker denne kompetansen som begrep, har vi likevel (med Hymes) etablert en første forståelse av ordet og begrepet som innsikt i språkets grammatikk, syntaks, ortografi og fonetikk. Men dersom konteksten er sosiolingvistisk, blir også også kompetansen farget av det, for her gjelder det kontakten og bevegelsene i konteksten (pragmatikken): hvem, hva, hvor, n r. Elever fra vennskapsklasser i to forskjellige skandinaviske land kan videreutvikle begge disse kompetansene i et fysisk eller virtuelt m te. Dersom elevene bare lytter til hverandre og leser hverandres tekster, er de *reseptive*. Men hvis de også også snakker med hverandre og skriver til hverandre er de *produktive* – vel å merke *bare* på deres morsmål. De er ikke produktive på vennskapsklassens nabospråk. Begge klasser kan i møtet v re reseptive og begge produktive. Deres lærere kan derfor med rette skryte av den nabospråklige aktiviteten og hevde at alle elever nå utvikler så vel produktive som reseptive kompetanser. Men realiteten er at de trener deres morsmål. Dersom de i tillegg tar hull på å *jenke* (Haugen) eller forhandle seg frem til å forstå

noe mer av det de hører og leser, kan vi si at elevene fortsatt er reseptive, med mindre de åpner for uttale av nabospr ket eller skrivning på nabospr ket. For da blir de produktive *in spe*. La oss forestille oss at en finsk skoleklasse besøker sin vennskapsklasse i Stavanger. De norske elevene kan skrive og tale nynorsk eller bokmål og trenger ikke utforske språket finsk. De finske elevene må derimot ha lært seg svensk hjemmefra (bare hver tredje finske skoleelev behersker svensk). De finske elevene har vært produktive på forhånd med å lære seg et for dem fremmed språk, nemlig svensk. De har vært produktive i både skrift og uttale for å kunne bli forstått i Stavanger. De har utvidet deres lingvistiske kompetanse betraktelig. Dersom nå de norske elevene *på forhånd* hadde prøvd seg (med Lund 87, 87)   skrive en del ord på svensk og uttalt noen vanlige ord på svensk i skolen, ville de ha vært bedre forberedt. Med hensyn til terminologi ville de finske elevene altså ha vært *produktive* på fremmedspråket svensk. Dertil kommer naturligvis at den sosiolingvistiske kompetansen hos alle elever ville ha fått bedre vekstvilkår under besøket, dersom den beskrevne forberedelsen var tilfellet. For de norske elevene og deres lærere ville det ha vært uttrykk for en språklig kompetanseheving i den pragmatiske konteksten. Kompetansehevingen ville ha bestått av utvidelse av den lingvistiske kompetansen i nabospr ket svensk. Samlet sett ville dette være en utvidelse av de norske skoleelevenes kommunikative kompetanse både lingvistisk og sosiolingvistisk. Elevene blir bare ikke så lett flerspråklige gjennom slike skoleaktiviteter (noe som Haugen heller ikke anser for mulig bare i skolen) men i eksemplet f r de delta i et dialektkontinuum på en slik måte at de kanskje blir en promille *flerspråklige*. Det er mulig å tale om "ulike grader av flerspråklighet" (Røyneland 2014, 38) både *kvantitativt* (omfang) og *modal*²⁸ (lytte, lese, tale, skrive).

Nå gjenstår det likevel å ta stilling til det terminologiske spørsmålet om man som elev i skolen kan utvikle den kommunikative kompetansen sterkere reseptivt enn produktivt i det/de andre nabospråkene? Altså om eleven kan bli dyktigere til å ta imot og forstå nabospråk uten nødvendigvis å bruke det. Det korte svar er ja. Men metodisk og didaktisk kommer vi dermed frem til om man enklere lærer seg å være reseptiv mottaker av et nabospråk, dersom man også f r v re produktiv på samme nabospråk mens man lærer seg det. Det er på dette siste punktet vi kan forvente å finne ulike synspunkter når vi undersøker praksis, analyserer læreplaner eller analyserer et ministerråds intenderte didaktikk.

2.4 Hva er nabospråklig forståelse i global kontekst?

Forståelse er et "h gst subjektivt omgrep. Det som er forståeleg for ein nordmann, er ikkje nødvendigvis forståeleg for ein svenske. Forst elegheit handlar i stor grad om språkhaldningar og kva folk vil forstå" (Røyneland 2014, 20). Litteraten Brandes skal under sitt arbeid med *Hovedstr mminger* ha uttrykt at dannede armenere foruten sitt morsmål også kunne bruke "[...] nabosprogene Tyrkisk, Persisk og Russisk" (Det danske sprog- og litteraturselskab 1933, bd. 14). Han definerer da nabospråk ut fra prinsippet om *geografisk nærhet*.

Norden har på et tidspunkt * tte* språk "med den samme gamle hjemstedsret" (Karker 1997, 1983, 9): dansk, finsk, færøysk, grønlandsk, islandsk, norsk (nynorsk og bokmål), samisk og svensk. Her er altså samisk talt med. Tallet "b r være minst ni" (Torp 1983) fordi bokmål og nynorsk må telles som to. Karker reviderer sin tittel i 1997 og Torp mener ikke det kan være tilfeldig

²⁸ Dette er terminologiske tilleggsbetegnelser vi her legger til for å skille ytterligere terminologisk i kompetanseutviklingen med det formål å sette ord på den relativt lille men spr kdidaktisk viktige bevegelsen skoleelever kan utføre i nabospråkundervisning i det skandinaviske dialektkontinuums skoler og videregående skoler.

(Torp 1998, 25). Men det "ber [...] gale av stad å begynne å telje språk utan først å gjere klart kva slags "språk"kriterium ein går etter" (Vikør 2007, 53). *Hjemstedsret* åpner likevel ikke i seg selv for deltakelse i et *Nordens språklige fellesskap* til tross for et *geografisk* naboskap. Egentlig er bare de nordgermanske språkene dansk, norsk og svensk forbundet slik at en relativ "high degree of mutual intelligibility is possible", og derfor blir disse tre ofte "characterized as neighbor languages, a term which refers not to geographical proximity, but linguistic similarity" (Torp 2014). Vi ser det også formulert slik:

De tre skandinaviske språken fungerer [...] som det naturliga kommunikationsmedlet mellan skandinaver. Danskar, svenskar och norrmän talar normalt sina modersmål då de samtalar med varandra, och de behöver alltså inte tala (producera) ett främmande språk [...] (Delsing og Lundin Åkesson 2005, 6).

Selv om ordet *nabospråk* ikke alltid, som her hos Delsing og Lundin Åkesson, brukes til å vise skandinaviske eller nordiske språklige relasjoner, blir likevel forholdet mellom skandinaviske språk noen ganger omtalt som nærmest unikt; som noe vi ikke kan finne tilsvarende andre steder. Men vi *har* jo nettopp nabospråk i andre deler av verden og "det er lett nok å påpeke tilsvarende forhold både i og utenom Europa" (Haugen 1981, 125). Haugens ordvalg viser til internasjonal forsknings tidlige interesse for tospråklighet og språkforståelse.

I det tematiske forskersymposium *internordisk språkforståelse*, hvor Haugens ord faller, legger han med sin innsikt i og utforskning av bilingvisme (her som to eller flere språk) vekten på noen av de oppsiktsvekkende tidlige språkvitenskapelige funn. Utover å nevne Bloomfields innsats (Bloomfield 1933) med å sette "forståelighet til kriteriet mellom dialekter og språk" (126), fremhever han også Voegelin & Harris' teoretiske beskrivelse av "metoder for å bestemme intelligibilitet mellom dialekter av naturlige språk" (Voegelin og Harris 1950). Selv om Haugen finner metodiske svakheter i de etterfølgende eksperimenter (Pierce 1952), peker han på at arbeidet førte forskningen frem til oppdagelsen av at "andre faktorer enn den rent språklige forskjell spilte inn". Haugen fremhever (126) at to søramerikanske stammers språklige kontakt med hverandre ut fra en studie kan beskrives som "non-reciprocal intelligibility" (D-L. Olmsted 1954). Det er denne studie Børestam Uhlmann refererer til i *Skandinaver samtaler*, hvor hun i tillegg nevner Haugens ironiske bemerkning at usiviliserte stammer som ser ned på hverandre "ikke har anvendelse i Norden ... Eller har det?" (126) (Børestam Uhlmann 1994).

Nabospråk er altså ikke bare nabospråk. At to eller flere språkvarieteter befinner seg i språklig nærhet av hverandre, utelukker ikke problemer med språkforståelsen. Tvert om kan det være "liten korrelasjon mellom språklige kriterier og gjensidig forståelse", anfører Haugen (127) med visning til en undersøkelse av språkvarieteter i sør-Asia, som karakteriserer den manglende korrelasjon som "plagsom fordi lingvister allment regner de språklige strukturene som grunnleggende i menneskelig tale og gjerne foretrekker å beskrive språklige forhold i disse 'innenspråklige' termer" (Ferguson & Gumperz 1960, 4). Språklige kriterier er "altså ikke tilstrækkelige" (127) om vi vil definere forholdet mellom dialekter og språk. *Et språk* kan defineres ut fra to ulike kriterier, mener Vikør: "Det eine er lingvistisk avstand til andre språk, det andre er om språket eksisterer som ein sjølvstendig standardisert språkvarietet, det vil i praksis seie som skriftspråk" (Vikør 2007, 53), noe som er aktuelt for oss når vi ønsker å kartlegge Nordisk ministerråds forståelse og bruk av norsk som ett eller to skriftspråk.

Kloss etablerer sine termer ut fra en bedømmelse av språklig avstand. Noen språk er på avstand fra hverandre og derfor *særskilte*, mens andre kan ha et felles utgangspunkt men likevel har undergått differensiert *utbygging* til flere språk, som vi ser det for bokmål, dansk, nynorsk og

svensk. Han skiller mellom de to begrepene med ordene "Abstandssprache" og "Ausbausprache" (Kloss 1972). Vikør mener Kloss er den som formulerer de to kriteriene og skillet mellom en lingvistisk og en sosiologisk språkdefinisjon. Her må vi naturligvis medtenke Hymes. Vikør karakteriserer avstandsspråket som "eit reint strukturelt eller lingvistisk [...] heilt sjølvstendig i forhold til andre språk" (Vikør 2007, 54), en lingvistisk avstand til andre språk. Utbyggingsspråket er til forskjell fra dette "standardisert som skriftspråk og normalt også som talespråk, og så godt utvikla i ordtilfang og uttrykksmåtar at det kan brukas til alle dei funksjonane eit moderne samfunn krev" (54), altså "[...] definert ut frå *sosiopolitiske forhold*" (Røyneland 2014, 18f). Språket er *utbygd* når det kan inngå i samfunnet med sine komplekse behov. Noen er standardspråk. Men en del utbyggingsspråk er ikke utviklet så vidt at de kan karakteriseres som avstandsspråk (altså standardspråk). Blant disse kalkulerer Vikør med bokmål og nynorsk "og truleg også svensk og dansk" (54). Vikør refererer Kloss for å se nedertysk som et avstandsspråk som ikke er utbyggingsspråk. Vi kan imidlertid i en nyere tekst lokalisere et eksempel på en mer kompleks bedømmelse av språkvarieteter i nedertysk:

Wer über das Niederdeutsche berichtet, begibt sich in mehrfacher Hinsicht auf eine Gratwanderung. Der Betrachtungsgegenstand firmiert unter SO unterschiedlichen Marken wie "Sprache", "Regionalsprache", "Regional- oder Minderheitensprache", "Kleinsprache", "weniger gebrauchte Sprache", "Nahsprache", "Ausbausprache", "regionale Varietät", "Dialekt", "Mundart", "zum Dialekt herabgesunkene Sprachform", "Kulturdialekt" und weiteren mehr [...] (Goltz 2009, 49).

Mange variabler vever seg inn i å forstå et annet språk. Mens Vikør ovenfor definerer "et språk" ut fra to kriterier, mener han likevel at tre overordnede faktorer er avgjørende: "1) linguistic closeness vs. difference, 2) motivation (on the part of both speaker and listener), 3) experience and training (also on the part of both participants)" (Vikør 2001, 121).

Om nå Sankoff gjennom undersøkelse av folks passive språkkompetanseutvikling relatert til andre språk i nærheten har påvist at "competence in other varieties" øker ved nærhet (Sankoff 1980, 138), utelukker det ikke en fortsatt utforskning og kartlegging av faktorer som virker bremsende eller eventuelt direkte hindrer en slik språkkompetanseutvikling. Karam (1975) formulerte med utgangspunkt i studier i utviklingsland hypoteser om især fire faktorer som kunne tenkes å ha en bremsende virkning: lydsystem, grammatikk, ordforråd (*leksikon*) og språkattityde (Haugen 1981, 129). Relatert til resultatet av nordiske undersøkelser om lytteforståelse (Maurud 1976) (Delsing og Lundin Åkesson 2005) kunne derfor Karams hypotese med hensyn til lyd virke riktig. Men selv om lydbarrieren er primær, er den likevel "bare et trøskelfenomen", mener Haugen med tilvisning til undersøkelser og funn i Vest-Afrika (Hockett 1958) som beskriver *to-dagers* og *en-ukes dialekter* til å karakterisere hvor lang tid det tar å komme inn i lydsystemet i en annen dialekt. Haugen vurderer at klagen over dansk lydsystem er overdreven, da det bare krever en "to-ukers dialekt" å komme seg frem til å forstå dansk (129). Imidlertid viser han her bare til egen erfaring, hvilket kan være forklaringen på at Uhlmann ikke nevner det i sin avhandling, selv om hun ellers refererer Haugens etterfølgende resonnement at *grammatikken* ikke skaper noen vesentlige vanskeligheter i Norden.

Utviklingen av språkkompetanse har også en sosial side. Språkveksling kan bety eller føre til endring i sosial avstand mellom talepartnere (Scotton & Ury 1975; i Haugen 1981, 130). I en by i østerriksk Burgenland viste en undersøkelse av språkforhold en vektlegging på særlig to sosiale faktorer: selvpresentasjon og sosialt nettverk. Språkholdning påvirkes av hvem en omgås med (Gal 1979; i Haugen 1981, 130), og det kan føre til at personer går over til et annet

eller andre språk: "Det er ikke bare tale om hvem du er, men også hvem du vil bli" (Haugen 1981, 131).

2.5 Hva er internordisk språkforståelse?

Når vi serielt viser til Haugens oppsummering ved inngangen til 80-tallet, er det fordi han her løfter sin internasjonalt orienterte innsikt, akkumulert tilbake fra mars 1952 med sitt *preface to first edition* av sin avhandling om *study in bilingual behavior* (Haugen 1953 a) inn til kretsen av nordiske forskere samlet i møte om *internordisk språkforståelse*. Hans tidlige nordiske undersøkelse er internasjonalt anerkjent (Haugen 1953 b). Han utfolder sitt innblikk i internasjonal forskning for Lehtonen, Molde, Fries, Teleman, Elert, Ohlsson, Edqvist, Rekdal, Hanssen, Widmark. *Mandatet for symposiet* er angitt som å "behandla problem vid språklig kommunikation mellan dem som använder danska, norska eller svenska (som modersmål eller inlärt språk). Koncentrationen skall ligga på det talade språket [...]" (Elert 1981, 5).

Haugen viser til Labov 1966, (Labov 1972) og Giles (1973) med oppregningen av faktorene *aksentlojalitet*, *samfunnssyn*, *kognitiv stil* og *innfølingsevne* (*empathic capacity*) og medgir at han selv har prøvd å "lodde" noe mer enn bare den rene språkforståelsen hos sine informanter (131). Han vurderer at Maurud (Maurud 1976) derimot neglisjerer den tilstedeværende aksentmobilitet: "Hva det gjelder er ikke bare hvor mye nordmenn og svensker forstår av hverandres tale i en test, men hvor langt de er villige til å jenke seg i samvær med hverandre" (131). Han mener Nordenstams studie av svenske kvinners språkbruk i Bergen (Nordenstam 1979) bekrefter variabelen og effekten at "jo svakere informantens stilling i samfunnet, jo villigere [...] til å legge om sitt språk" (131).

Men har han belegg for det hos Nordenstam? I avhandlingen presenteres tallene for hvorledes sosial status spiller en rolle for språkomlegging, slik: "Bland de 19 som tilldelats hög status är det 4 som är positiva, 3 likgiltiga och inte mindre än 12 som uttrycker sig negativt om den norsk-svenska språkblandningen" (Nordenstam 1979, 176). Når 12 av 19 med hög status ikke er positive til *blandning* er det fordi informantene foretrekker å forbli svenskspråklige eller å gå over til å bli norskspråklige. Her stemmer det altså ikke med "jo svakere [...] jo villigere". Vi kan likevel nyansere relasjonen med støtte i avhandlingen:

Det är intressant att den kategori invandrare som i "vanliga" tvåspråkighetssituationer brukar ha störst svårigheter att tillägna sig det nya språket, nämligen de lågutbildade och personer med låg social status, i den speciella situation som gäller de svenska invandrarna i Norge tycks ha anpassat sig bäst (Nordenstam 1979, 177f).

Nordenstam påpeker at det for *disse* informantene er lettere å lære seg et nytt språk når det er et nært beslektet språk, altså her at skandinavisk nabospråk som et nytt språk er lettere å lære seg enn det er påvist å lære seg språk som fremmedspråk (for eksempel et skandinavisk språk som fremmedspråk). Vi kan spørre om Haugen overser denne informasjon fordi han kanskje legger mer vekt på *villigheten*? Nordenstams informanter har lettere for å lære seg norsk som skandinavisk nabospråk enn andre norsk som et fremmedspråk. Det hindrer ikke at villighet i tillegg er en variabel som i *læring* ellers. Nordenstam veksler mellom å betegne læringen som *tilegne seg* og *anpasse seg*, fordi avhandlingen analyserer begge perspektiver. Hun oppregner 15 faktorer som hindrer "anpassningen til norskskan" og 16 faktorer som "underlätter" det samme (Nordenstam 1979, 178). Blant de støttende faktorer teller hun at informanten "har en kravlös inställning till olika språkformer", hvilket er en diskutabel variabel å forske på. For hvordan måler vi *når* – og *når ikke* – en informant er *kravløs*?

I en overskrift heter det "Skandinavisk – språket som ikke er" (Haugen 1981, 131). Likevel: "Danish, Swedish and the two Norwegian varieties are dialects of a single language. Scandinavian" (Vikør 2001, 29). I de seneste tusen år finnes det ifølge Haugen *ikke* et språk som kan kalles *skandinavisk* (131), men skandinaver kan i kraft av språklig nærhet dels lytte til og forstå noe og dels kan den ene *jenke*²⁹ seg til den andre. *Mellom* de skandinaviske språkene dansk, norsk og svensk springer ikke bare *skandinavisk* ut, men et mellomspråk (interspråk) vokser frem, hvor "språk møtes i intimt samvær" (131f). *Semikommunikasjon* er Haugens foretrukne ord for språket mellom språkene (Haugen 1966). Vikør refererer denne semikommunikasjon som "the trickle of messages through a rather high level of 'code noise' [...] differences in the linguistic codes concerned which hamper communication without positively barring it" (Vikør 2001, 121). I litteraturen møter vi også *koine*, *lingva franca*, *pidgin*, *kreolspråk*, *slavisk*. Noen av disse kan diskuteres, men ikke her. Også *svorsk* og *sasperanto* (Uhlmann, 1994). Haugen ser det slik at nordmenn og dansker jenger seg mest til svensker på grunn av "Sveriges ledende posisjon i Skandinavia" (132), med Sveriges større befolkning og pengemakt. Historisk har imidlertid nordmenn forstått dansk bedre enn svensker og svensk bedre enn dansker (132), hvilket han finner støtte for og inspirasjon fra hos Maurud når han formulerer sitt alternative forslag til skandinavisk:

Men nettopp ved at dansk og norsk ble smeltet sammen [...] ble det det mest "skandinaviske" av de nordiske språk. Derfor har det kunnet heve seg röster fra tid til annen om bruken av norsk riksmål som et nordisk fellesmål, og derfor gjør nordmennene i Mauruds eksperiment det bedre i både svensk og dansk enn grannene i öst og sør (Haugen 1981, 136).

Haugen vurderer at svenskene trenger "öretrening i forhold til dansk, og leksikalsk trening i forhold til det felles dansk-norske ordforråd" (137). Men han sender ansvaret for at "mye er [...] forsømt" (137) videre til politikerne:

En kan skyldte på skolen og på lærerne, men det er ikke nok med skoleundervisning. Ingen lærer språk skikkelig på skolen: det er i livet en får språket inn på seg. Jeg ser ingen annen praktisk mulighet enn utstrakt samkvem over grensene (Haugen 1981, 137).

Når "'skandinavisk" allerede er en realitet", bør tendensen "oppmuntres [...] på skolene" (137). Noen må tilrettelegge for samkvem over de nordiske grensene, mener han med støtte i sin tidligere studie. Men "farmers and workers, have fewer opportunities and interests in this direction" (Haugen 1972, 234). Ideen om samkvem konkretiserer *Nordisk ministerråd* fra 1990 med *Nordplus*, selv om ministerrådets ressurser bare rekker til utstrakt samkvem for få elever til typisk bare ett av de andre lande³⁰. Haugen ser imidlertid i *conclusions* grunnskolen som den helt avgjørende faktor med *nordisk* - ikke skandinavisk - instruksjon:

"Any change in this respect will have to come through improved Nordic instruction in the common school, which is their chief medium of education" (Haugen 1972, 234).

I 1981-symposiet fremfører Haugen tre forslag til videre forskning: For det første forskning i forståelse mellom nabospråkene i mer naturlige situasjoner. For det annet forskning i opptak med informanter under forskjellige omstendigheter med sikte på å identifisere variasjon og

²⁹ Verbet *jenke* kan både bety å *tilpasse seg*, å *bøye seg*, å *føye seg*, å *gi seg*, å *lirke* og å *jevne ut*. Ordene konnoterer ulikt og de kan derfor påvirke leserens oppfattelse av *aksentmobilitet*.

³⁰ På nordplusprogrammets hjemmeside nordpluonline.org/nor heter det: "Over 10 000 mennesker i Norden og Baltikum får utbytte av programmet hvert år". Hovedsiden nordpluonline.org informerer på engelsk.

tilpasninger (gjensidig jenking ønskelig³¹). For det tredje forskning i måter å tekste film på (tekstet/ utekstet; teksting på originalspråk/ i oversettelse). Det siste er temaet for Det nordiske språkmøtet i Oslo 2012 (Språkrådet 2012). Pendelen svinger mellom *internordisk* og *interskandinavisk* språkforståelse slik at arenaen tituleres nordisk men forståelsen skandinavisk. Nordboer taler sammen på skandinavisk: "Språken är varandra så nära att det kräver mycket goda kunskaper i ett främmande språk för att man ska vilja ersätta den skandinaviska språkgemenskapen med ett främmande hjälpspråk" (Delsing og Lundin Åkesson 2005, 7).

2.6 Utvalgte nabospråklige definisjoner i nordisk kontekst

Når vi går fra en global til en spesifikk nordisk kontekst, spiller de samme faktorene en rolle for hva nabospråk kan være og hvordan nabospråk kan bli forstått gjennom lingvistisk nærhet, motivasjon og erfaring/trening (Vikør 2001, 121). Vi kan spørre til *semikommunikasjonens* (Haugen 1966) *forutsatte* tilstedeværelse. Hvilke språk åpner for semikommunikasjon med andre språk i det geografiske område Norden og hvilken bruk kan vi registrere? Hva bruker andre aktører enn bare Nordisk ministerråd termen nabospråk til? Kan vi ved å lokalisere og undersøke noen eksempler registrere en ensartet eller forskjellig bruk av definisjoner? Skiller noen seg ut som mere eller mindre *nordiske* eller *skandinaviske*? La oss gjennom en kvalitativ tilgang i det følgende se på noen få utvalgte eksempler og prøve å forstå deres forskjellige måte å definere termen på. Vi velger ut tekster som har blitt forfattet i perioden 1971-2014 og søker spesifikt en *forskjellig* bruk i nordisk kontekst.

For det første ser vi at noen velger å sette likhetstegn mellom nabospråk og *summen* av dansk, norsk og svensk. De tre språkene er generelt bare det: *Dansk, norsk og svensk er nabospråk (definisjon 1)*. Vi ser dem imidlertid også definert som nabospråk fordi man *sett fra det ene av de tre språks perspektiv kan oppfatte de to andre som nabospråk (definisjon 2)*. Språkene blir definert som nabospråk fordi de kan oppleves som nabospråk fra hverandres perspektiv. Disse to definisjoner finner vi brukt side om side her i avhandlingen:

"Ordet *grannspråk* används om danska, norska och svenska dels i generell mening om alla tre språken, dels med innebörden att man ur det ena språkets perspektiv ser de bägge andra som grannspråk. När jag talar om *norska* avser jag både nynorska och bokmål [...]" (Börestam Uhlmann 1994, 19).

Börestam Uhlmann redefinerer siden til at nabospråk består av dansk, nynorsk, bokmål og svensk. Denne definisjon avviker fra de to første, som ikke skiller mellom nynorsk og bokmål. Vi må derfor oppfatte det som en tredje definisjon: *Dansk, bokmål, nynorsk og svensk er nabospråk (definisjon 3)*. Relatert til dette språkfelleskapet bruker hun ordene *Skandinavia* og *skandinaver* samt *skandinavisk*, som ikke er en betegnelse for "ett særskilt språk eller en väldefinierad varietet utan [...] resultatet av de ansträngningar danskar, norrmän och svenskar gör för att närma sig varandra språkligt" (19). Vi ser her skandinavisk brukt som avgrenset del av dialektkontinuum. Men vi ser også termen nabospråk relatert til alle nordiske land og områder. For eksempel inngår nabospråk som term i fremstillinger om andrespråk: "Nabospråkene i Norden har fått en spesiell status her i landet gjennom den nordiske språkkonvensjonen [...]" (Engen og Kulbrandstad 2004, 88). Her refererer forfatterne til de "nordiske borgeres rett til å benytte sitt hjemlands språk i kontakt med myndigheter i et annet

³¹ Haugen formulerer det slik: "Hvis begge jenker seg, kan vi nærme oss en variant av hvert språk med visse skandinaviske egenheter, som bryter normen i modersmålet. Men samtidig oppmuntrer vi til gjensidig vennskap. Det tredje alternativet, at skandinaver helt går over til et ikke-nordisk språk, er ikke bare vanskelig, men viser en passivitet og likegyldighet for sin egenart og sine egne verdier som iallfall jeg dypt ville beklage" (139).

nordisk land". Måten å benevne nabospråk på angir en fjerde definisjon, hvor vi finner mere enn Skandinavias fire språk satt i forbindelse med nabospråk: *Nabospråkene i Norden* (som forfatterne relatert til konvensjonen på det tidspunkt benevner som *dansk, finsk, islandsk, norsk og svensk*) (**definisjon 4**). Forfatterne skiller ikke her mellom bokmål og nynorsk.

Termen nabospråk brukes også til å understreke "den geografiske betydning af ordet" (Nordiske Lærerorganisationers Samråd (NLS) 1979, 11) og omtales i relasjon til fremmedspråkundervisning og som del av morsmålsundervisning med forskrifter for nabospråkundervisning. I et kommissorium bestiller den nordiske gruppe "en formulering av målsætning(er) for den obligatoriske undervisning i nordiske nabosprog". Her defineres derfor nabospråk på en femte måte: *Nordiske nabospråk i undervisningen* (**definisjon 5**). Gruppen ønsker en fremtidig obligatorisk undervisning i nordiske nabospråk *uten å ville begrense antallet språk*. Bruken av ordet *obligatorisk* kan sikte til en tidligere obligatorisk undervisning i utvalgte nordiske eller skandinaviske nabospråk, men det vet vi ikke. At nabospråk og "stof fra nabosprogene" i undervisningen kan være *mere end de skandinaviske språk* fremgår også av tanker om en annerledes lærerutdanning i nabospråk: "[...] til denne løbende integration af nabosprogstekster bør et selvstændigt modul orientere om nabosprogene og sprogsamfundene i Norden, om ligheder og forskelle" (Lund 1987, 86). Forfatteren tar for eksempel med "islandsk purisme", men avgrenser indirekte til at "Det nordiske sprogfællesskab gør det muligt ved en beskeden indsats at udvide de litterære valgmuligheder til det tredobbelte, og det gælder både fag- og skønlitterære tekster" (Lund 1987, 86). Han definerer *nabospråk* differensiert slik at *tre nabospråk er tilgjengelige skjønn- og faglitterært*. Det passer til dansk, norsk og svensk. I tillegg kan man *orientere om nabosprogene og sprogsamfundene i Norden* med hensyn til likheter og forskjeller, hvor formuleringen åpner for at det sistnevnte *kan* forstås som mere enn tre. Hvis "og" er et skille i et paratagme, viser nabospråk tilbake til de tre nevnte. Hvis derimot "i Norden" viser tilbake til både nabospråk og språksamfunn, betyr det "nabosprogene ... i Norden". Kanskje forfatteren har ønsket å åpne for denne forståelsen (**definisjon 6**).

Det fremgår allerede med de første eksempler at oppfattelsen av antallet nabospråk i Norden varierer. At definisjonen løpende er til debatt, ser vi i det neste eksempel: "Vi kommer fortsättningsvis att hela tiden tala om de tre skandinaviska språken som grannspråk även om termen delvis blir något missvisande för västnorden och Finland" (Delsing og Lundin Åkesson 2005, 7) (**definisjon 7**). Forfatterne bruker termen, men setter spørsmålsteget ved den. De bruker i tillegg termen *andrespråk* om andres bruk av de skandinaviske språkene:

Såväl nordbor utanför Skandinavien som invandrare i Skandinavien måste använda ett andraspråk om de ska delta i den nordiska språkgemenskapen [...] skandinaviska språk är andraspråk i språkgemenskapen har vi [...] (Delsing og Lundin Åkesson 2005, 8) (**definisjon 15**).

Definisjonen av nabospråk inneholder (som i definisjon 6) imidlertid ikke alltid land eller språk ved navn, men modererer for eksempel beskrivelsen til et Haugen- og Vikør-inspirert

[...] nabosprog som sprog, hvor samtalepartnere mellem to forskellige modersmål er i stand til at kommunikere forholdsvis ubesværet med hinanden på trods af den støj, ulighederne afstedkommer, og den milde akkomodation, situation [sic] kræver" (Christensen og Bacquin 2013, 54) (**definisjon 8**).

I den didaktiske tilgangen *Næsten som hjemme* ser vi "en nabosprogsbaseret didaktik" med den forutsetning at elever og lærere har lett for å forstå hverandre og "har sprog, der reelt er nabosprog dvs. disse landes almindelige indbyggere kan uden større besvær forstå hinanden.

Det gælder fx dansk, norsk og svensk [...] fx islandsk og færøsk”. Nabospråk defineres som *to eller tre* innbyrdes forståelige språk. Likevel legges det i boken vekt på dansk, norsk og svensk tekst og: “[...] en som lærer et af sprogene, er i stand til at forstå *de to andre*, både i skrift og tale” (Linnèr, Møller og Øygarden 1996, 7) (**definisjon 9**). *Nordisk råds kulturutvalg* legger i 1970 vekt på ”grannspråksundervisningens centrala betydelse” og mener ”regeringarna kontinuerligt bör arbeta för att stärka undervisningen i de nordiska språken på samtliga undervisningsnivåer” (**definisjon 10**). Kulturutvalget definerer de nordiske språkene som nabospråk. Derimot mener Madsen i sin *Nabosprogsdidaktik* at antallet av nabospråk i undervisningen blir tolket forskjellig: ”I de skandinaviske lande [...] at det drejer sig om nabosprogene [...] i de øvrige nordiske lande [...] alt fra et andet språk [...] til [...] skandinaviske sprog og islandsk” (Madsen, *Nabosprogsdidaktik* 2006, 217). Her definerer Madsen indirekte nabospråk *som nabospråk* slik at en tidligere forståelse blir verbalisert. Det stemmer med at hun senere avgrenser til: ”Nabosprogsundervisning [...] sprog der umiddelbart eller næsten umiddelbart forstås på forhånd” (217) (**definisjon 11**).

Forståelsen mellom danske, norske og svenske borgere varierer og er

[...] kopplade både till tidigare kunskaper och erfarenheter samt språklig mognad, men också i hög grad till vilja och attityd. [...] Vi kan hänvisa till Ulla Börestams olika undersökningar, som visar hur viktig livserfarenhet och motivation är” (Agazzi, et al. 2014, 13).

Gruppen mener at med stigende alder vil flere ha vilje til og ”klara av” kommunikasjonen bedre, fordi ”skoleelever eller värnpliktiga” (Delsing & Lundin Åkesson, Maurud) ennå ikke er kommet i kontakt med nabospråktalende og kan være ”måttlig” motiverede. Det synspunktet er i konflikt med forfattergruppens definisjon av nabospråk, hvor ”var och en [kan] använda sitt eget språk när de talar med varandra” (12). Altså ikke alle – men likevel alle. Forfatterne ser konflikten, for de skandinaviske språk dansk, norsk og svensk er ”så lika varandra att de i princip är inbördes begripliga. De kallas grannspråk” (12) (**definisjon 12**). Vi ser *skandinavisk* talende betegnet som et primært fellesskap i kraft av språklig nærhet i skrift og tale. Derimot er de ikke-skandinaviske landene betegnet som sekundært fellesskap med især dansk og svensk som andre- eller fremmedspråk:

The primary, Scandinavian-speaking, community is defined by the linguistic closeness of the spoken and written languages (definisjon 13), which makes mutual intelligibility possible. The secondary community can function as such because, for historical reasons, Danish and Swedish have a strong position as second or foreign languages in the non-Scandinavian countries, so that comparatively large proportions of the populations are able to communicate in these languages (Vikør 2001, 114).

I tillegg kan vi finne eksempler på at det skilles mellom nabospråkforståelse og *skandinavisk grannespråksforståing*, hvor forfatteren ved å bruke den skandinaviske termen lar forstå at det finnes en ikke-skandinavisk nabospråkforståelse. Inspirasjonen til dette kan komme fra å skille mellom primært og sekundært nordisk språkfellesskap (Dahlstedt 1980). Det finnes altså en ”skandinavisk grannespråksforståing [...] det primære nordiske språksamfunnet [...] det vi elles [...] har kalla skandinavisk” (Torp 1998, 101) (**definisjon 14**).

I en beskrivelse av avstandsspråk finner vi også et eksempel på at ordet nabospråk brukes om språk som bare er *geografiske* naboer: “[...] samisk (i Norden og Russland) er døme på slike avstandsspråk. Disse språka ligg lingvistisk sett så langt frå nabospråka [...] dei utgjær egne heilt avgrensa språk” (Røyneland 2014, 19) (**definisjon 16**). Motsatt: ”Norsk, svensk og dansk er gode døme på utbyggingsspråk som manglar lingvistisk avstand. Her er det i utgangspunktet berre riksgrensene som avgjær kvar grensene mellom dei tre språka går” (19).

Med de 16 forskjellige definisjoner har vi lokalisert en bredde i hvordan nabospråk defineres av ulike aktører i den nordiske konteksten. Det kan overraske at vi finner frem til dette høye antall, men faktisk kan vi ikke utelukke at langt flere kan lokaliseres. Dette er bare eksempler og viser en svingende terminologisk bruk av ordet. Flere forslagsstillere kommer på forskjellige m te til eller i nærheten av tallet tre, men mere enn 4 forslagsstillere når frem til et høyere antall nabospråk. Innholdsbeskrivelsen av nabospråk varierer noe, men gjensidig forståelse av skrift og tale synes å gå igjen. Kanskje denne karakteristikken stemmer:

Mange meiner at en ikke kan snakke om grannespråk uten å ta med alle språk i Norden: [...] Men det er også vanlig å bruke betegnelsen grannespråk om de tre sentralskandinaviske språka: dansk, norsk og svensk. De som bruker den første betydninga, legger vekt på det nordiske fellesskapet og solidariteten med de små språkområdene i Norden. Norden b r være en språklig enhet på tvers av alla spr kgrenser [...] Andre foretrekker å bruke grannespråk i den snevrere betydninga, også om dansk, norsk og svensk. De legger da vekt på at de tre språka står så nær hverandre at vi ikke trenger lære dem som fremmedspråk (Fossing 1982, 78).

I skjematisk form ser vi nå på de ulike tilgangene, hvor enten termen *nabospråk* blir definert eller erstattet med termen *andrespråk* eller varierende beskrivelser av *geografisk* eller *lingvistisk* avstand eller nærhet:

	Innhold	Antall	Forslagsstiller
Definisjon 1	Summen av dansk, norsk og svensk: "Ordet <u>grannspråk</u> [...] anvendes om danske, norske og svenske"	3	(Börestam Uhlmann 1994, 19)
Definisjon 2	Perspektivdefinisjon: "Ordet <u>grannspråk</u> [...] att man ur det ena språkets perspektiv ser de bägge andra som <u>grannspråk</u> [...]"	3	(Börestam Uhlmann 1994, 19)
Definisjon 3	Norsk er to språk (derfor fire): "[...] <u>grannspråk</u> . När jag talar om norska avser jag både nynorska och bokmål"	4	(Börestam Uhlmann 1994, 19)
Definisjon 4	" <u>Nabospråkene</u> i Norden har fått en spesiell status [...] nordiske borgere [...] i et annet nordisk land [...] Pr. i dag [...] språkene dansk, finsk, islandsk, norsk og svensk"	5	(Engen og Kulbrandstad 2004, 88f)
Definisjon 5	"[...] den obligatoriske undervisning i nordiske <u>nabosprog</u> " - uten å begrense antall språk ³²	9	(Nordiske Lærerorganisasjoners Samråd (NLS) 1979, 11)
Definisjon 6	"[...] integration af <u>nabosprogsteker</u> [...] udvide de litterære valgmuligheder til det tredobbelte"; "orientere om <u>nabosprogene</u> og sprogsamfundene i <u>Norden</u> "	3 + flere?	(Lund 1987, 86)
Definisjon 7	"de tre skandinaviske språken som <u>grannspråk</u> även om termen delvis blir något missvisande"	3?	(Delsing og Lundin Åkesson 2005, 7).
Definisjon 8	"[...] <u>nabosprog</u> som sprog, hvor samtalepartnere mellem <u>to</u> forskjellige modersmål er i stand til at kommunisere forholdsvis ubesværet med hinanden"	2	(Christensen og Bacquin 2013, 54)
Definisjon 9	"[...] <u>nabosprog</u> dvs. [...] fx dansk, norsk og svensk [...] fx islandsk og færøsk " [...] en som lærer ét af sprogene, er i stand til at forstå de to andre, både i skrift og tale"	Fx 3 Fx 2 (ett + to = 3)	(Linnér, Møller og Øygarden 1996, 7)
Definisjon 10	" <u>Grannspråksundervisningen(s)</u> centrala betydelse [...] regeringarna kontinuerligt [...] stärka undervisningen i de nordiska språken"	Alle	Nordisk råds k-utvalg, betenkning relatert rekom. 23, 1964 (NrS18/1970, 1935)
Definisjon 11	" <u>Nabosprogsundervisning</u> [...] i sprog der umiddelbart eller næsten umiddelbart forstås på forhånd"	Ikke alle: Fortolkes forskjellig	(Madsen, Nabosprogsdidaktik 2006, 217)
Definisjon 12	"De skandinaviske språkene danske, svenske og norske [...] kallas <u>grannspråk</u> "	3	(Agazzi, et al. 2014, 12)
Definisjon 13	"The primary, Scandinavian-speaking, community is defined by the <u>linguistic closeness</u> of the spoken and written languages"	Språk i lingvistisk nærhet	(Vikør 2001, 114)
Definisjon 14	"[...] skandinavisk <u>grannspråksforståing</u> [...] det primære nordiske språksamfunnet [...] det vi elles [...] har kalla skandinavisk"	Primær refererer til 3	(Torp 1998, 101)
Definisjon 15	"[...] att skandinaviske språk är <u>andraspråk</u> i språkgemenskapen"	Andrespråk for noen	(Delsing og Lundin Åkesson 2005, 8)
Definisjon 16	"[...] samisk (i Norden og Russland) er døme på slike avstandspråk. Disse språka ligg lingvistisk sett så langt frå <u>nabospråka</u> [...] dei utgjer eigne heilt avgrensede språk".	Språk i geografisk nærhet	(Røynealand 2014, 19)

³² Da forslagsstillerne ikke navngir språkene, setter vi her inn et antall som vi overordnet pragmatisk kan anta er i overensstemmelse med kildens egen forklaring, nemlig "minst" ni (Torp 1983).

2.7 Utvalgte oppfattelser av nabospråkundervisning i ministerrådets tid

Den forskjellige bruken av termen nabospråk synes å stå i forbindelse med en tilsvarende forskjellig bruk av det sammensatte substantiv *nabospråkundervisning*. Kanskje ikke så overraskende når den ene del av substantivet nettopp brukes så forskjellig. I det følgende vil vi se nærmere på forskjellige aktørers oppfattelser av nabospråkundervisning i perioden etter 1971, da Nordisk ministerråd blir grunnlagt. Vi vil altså undersøke noen oppfattelser av nabospråkundervisning som vi kan finne utenfor og uavhengig av Nordisk ministerråd og dets administrasjon. Vi ser altså på andre aktørers syn på nordiske språk i nabospråkundervisning i dansk, norsk og svensk skole og videregående skole. Men vi tar med oppfattelser av nabospråkundervisning i hele Norden. Egentlig har det nordiske samarbeid om undervisning i nordiske språk i Norden tre perspektiver: For det første den "*skandinaviske sprogforståelse* (nabosprogsforståelsen)" (Arbeidsgruppe nedsatt av Nordisk ministerråd 1996, 17) gjennom morsmålsundervisning i Danmark, Norge, Sverige (og Finland). For det andre "*nordiske språk som fremmedspråk*" (17) i det øvrige Norden, og for det tredje "orientering om, viden om og undervisning i *finsk, færøsk, grønlandsk, islandsk og samisk*" (17). Arbeidsgruppen påpeker at "Undervisningen i de nordiske sprog som fremmedsprog foregår efter andre didaktiske prinsipper end nabosprogsundervisningen" (17). Men "Den traditionella metoden är regelrätt undervisning i grannspråken" (Teleman 1989, 28).

Hva skolen betyr for *nabospråkforståelsen* blir forsøkt avdekket i en skandinavisk studie initiert og koordinert fra Stavanger, hvor man søker svar på skolens og fjernsynets betydning for skoleelevers forståelse av de skandinaviske nabospråk (Bø 1976). Prosjektet ble satt i verden etter initiativ fra skoledirektøren i Rogaland, Lars Beite. Siden kom Kjølvs Egeland, Torleiv Skarstad og Marius Sandvei med i styringsgruppen. I samarbeid med Esbjerg og Eskildstuna kommuner gjennomførtes fire delprosjekter (med støtte fra *Nordisk kulturfond*). Den nabospråklige forståelsen ble undersøkt 1974 og 1977: "Når det gjelder skolen, fremheves nødvendigheten av presisering og harmonisering (i de ulike land) av de mål og krav som må stilles til nabospråkundervisningen (Bø 1978, 210).

De nordiske lærerorganisasjoner bestemmer seg likeså i 1978 for å "belyse problemer omkring hjem- og nabosprogsundervisningen i de nordiske lands obligatoriske skole" (Nordiske Lærerorganisationers Samråd (NLS) 1979, 5). I kommissoriet ønsker man en "stillingtagen til hvilke forudsætninger med hensyn til udformning af undervisningsplanen (læseplaner) og andet, der må opstilles for en rimelig opfyldelse af de formulerede mål" (5), fordi gjeldende forskrifter ikke gir "nabosprogsundervisningen nogen stærk pladsering. De forskrifter der findes, kan opfyldes efter deres ordlyd med et minimum af undervisningsindsats" (12). Man foreslår "en målformulering, der er ens for hele det dansk-norsk-svenske sprogområde ... ud fra et gensidighedsprincip" (12) om å forstå og å bli forstått:

At give eleverne forståelse af og viden om de muligheder, deres modersmål indebærer i det nordiske samkvem, At lære eleverne at forstå talt og skrevet, enkelt og almindeligt nabosprog (henholdsvis norsk og svensk, svensk og dansk, dansk og norsk), At orientere om de øvrige sprog i de nordiske lande (13)

Elevene skal ikke bare presenteres for talt og skrevet nabospråk; de skal *lære* å forstå det. Lærerorganisasjonene forutsetter at det "fastsettes et timetal på 80-100 timer i skoleforløbet, begyndende i 4.-5. skoleår" (13), som "integreret del af modersmålsundervisningen" (49) og lærernes etter- og videreutdanning gjennom kurs "tilrettelagt med vægten på metodisk-didaktiske emner [...] med deltagere fra alle lande" (13). Lærerne peker på "tilvebringelse og

distribution af undervisningsmidler” med radio/tv til særlig nytte med sikte på at ”alle må forstå hverandre. Sammenhængen mellem eget sprog og nabosproget må derfor prioriteres” (47). Det krever som ”forudsætning at eleverne behersker deres eget sprog i en sådan grad at denne beherskelse gavner nabosprogsundervisningen” (47). I tillegg foreslår lærerne felles produksjon av undervisningsmidler, fellesnordisk undervisningsmiddelsentral og ”samordning af de nordiske skoleradio- og TV-udsendelser” (47).

Grannespråkundervisning skiller seg fra fremmedspråkundervisning ved antatt tilstedeværelse av forståelighet. Dansk, norsk og svensk er ”hoveddialekter innafor samme språkområde og er altså langt på vei innbyrdes forståelige, iallfall i skriftlig form” (Fossing 1982, 79). Men da ”forståelse i praksis likevel kan være vanskelig og krever trening og tilvenning, meiner de fleste skolefolk og politikere at grannespråkundervisning er nødvendig” (79). Undervisningen sikter mot en *passiv* ferdighet, men det er ”*gunstig at en justerer sitt eget språk* for å gjøre seg forstått, bli forstått” (79). Det forutsetter dialog med noen som behersker de nabospråk som det dreier seg om. Fossing viser videre til *Att tala nordiskt*³³ (Nordisk råd og Nordisk språksekretariat 1980) og reiser det ”omdiskuterte spørsmål i grannespråkundervisninga”:

Et av hovedproblema i grannespråkundervisninga er balansen mellom perfeksjonisme og diletantisme: Hva slags faglig nivå bør en lærer ha nådd før han føler at han trygt kan drive grannespråkundervisning? Det fins ikke noe enkelt svar på det spørsmålet, men mye tyder på at lærerutdanninga er utilstrekkelig både når det gjelder å motivere lærerne og å gi dem kunnskaper (80).

Han spør altså om *holdninger og kunnskaper* om hva elevene skal lære for at de kan bli bedre nabospråkbrukere. Skal *ekspert*er fra naboland komme på besøk eller skal læreren selv ta det inn i sin daglige undervisning – og når bør nabospråkundervisningen starte, heter det. Især er han misfornøyd med store forskjeller i læreplaner, praksis, form og innhold, og spør:

Skal det settes av særskilte timer til grannespråk; eller skal stoffet integreres i morsmålsundervisninga, evt. også i andre fag og i tverrfaglige emneopplegg og prosjekt? Bør vi legge opp til konsentrerte kurs, eller bør vi bruke den såkalte dryppmetoden og spre stoffet over mange timer? (80)

Fossing er misfornøyd med å lete etter svar i læreplanen, for dansk og svensk er ”bare så vidt nevnt i de norske planene” for grunnskole og vgs., og han konkluderer at ”grannespråk har ei uklar stilling i skolen i Norden” (Fossing 1982, 80). Hans kritikk kan ha fått inspirasjon fra *Internordisk språkforståelse* (Elert 1981) året før. I et opplegg om språkforståelse bruker Teleman de generelle taksonomier for språklig avkodning til å differensiere lytteforståelse mellom nabospråk hva angår forventninger, attityder, blokkeringer, leksika, kommunikative strategier, referanserammer og uttale (Teleman 1981, 105f). *Forståelse* er ikke statisk og innlæring setter i gang før kommunikasjonen er fullstendig, fremfører han og eksemplifiserer:

Tänk bara på hur lätt man vänjer sig vid en konstig artikulation eller avvikande dialekt hos en landsman, fastän man i början måste anstränga sig för att hänga med. Det som skett är att man har lärt sig hur man ska bära sig åt för att förstå vederbörande (106).

Barns spontaninnlæring av nabospråk kan ”framför allt” skje ved nabospråklige programmer i tv eller ”genom undervisning på lågstadiet och mellanstadiet” (107). Likevel mener han at vi i 1981 vet for lite om hvordan en kan lære seg språk gjennom å se og lytte til tv; et synspunkt i

³³ *Att tala nordiskt* (Nordisk råd og Nordisk språksekretariat 1980) revideres og utvides siden til *Att förstå varandra i Norden* (Nordiska rådet, Nordiska språksekretariatet og Nordiska Språk- och informationscentret 1987).

delvis konflikt med resultatet av studien ”Nordisk prosjekt” (Bø, Ungdom og naboland. En undersøkelse av skolens og fjernsynets betydning for nabospråksforståelsen 1978). – Det er et problem dersom læreren leser høyt nabospråkteksten i klasserommet, for så ”blir väl skadan större än nyttan”? (108) Han foretrekker originallyd fra radio og tv³⁴ kombinert med teksting på *naboens* språk: ”Svenskar, danskar och norrmän läser varandras språk bättre än man förstår varandras tal” (110) og teksten fungerer som et *sikkerhetsnett* og en *støtte*. Han diskuterer også etablering av *randordforråd* og reiser det til nå ubesvarte forskningsspørsmålet: Hvordan henger ferdighet i morsmål sammen med ferdighet i å forstå nabospråk? Han slår til lyd for et samtidig gradert mix av reseptive og produktive aktiviteter i undervisningen (109):

En spesiell typ av spontaninlärning är den direktöverföring som sker från en funktionstyp (tala, läsa, skriva, lyssna) till en annan. De flesta språkpsykologer antar väl under alla språkfunktionerna *en* grammatik och *ett* lexikon som bara används lite olika produktivt eller perceptivt, i tal eller skrift. Man brukar också anta ett nära samband mellan stavning/ avläsning å ena sidan och tal/hörförståelse å den andra, även om exempelvis inte vägen från skriftbild till innehåll nödvändigtvis behöver innebära aktivering av motsvarande ljudbild. [...] Frågan om spontanöverföring är intressant i skolsammanhang.

Synspunktet finner vi igjen i senere nabospråkdiraktiske framstillinger: Selv om formålet ikke (alltid) er å lære elevene å *tale* nabospråk, må de få prøve ”*udtaleøvelser* i skolen”, for dersom de har prøvd å gjøre seg ”bekendt med de fremmede lydssystemer, kommer de ikke så let til at fremstå som fordrejninger af noget velkendt, og, vigtigt: høreopfattelsen styrkes” (Lund, Nabosprogene, skolen og læreruddannelsen 1987, 87). Nabospråkkord må komme inn i skolens staveundervisning, for det kan være interessant å ”se på løsningene i de andre lande, og elever i 3. klasse kan let nå til en erkendelse af at sykkel og sjekk ikke er henrivende stavefejl, men en konsekvent norsk praksis” (87). Lunds oppfattelse er i god dialog med leseforskeres påvisning av sammenheng mellom bokstav og lyd i både skolestart og fortsatt lesing (Elbro 2014). Teleman synes samme år å ha den samme oppfattelse: Selv om øvelse i å lese nabospråk og lytte til nabospråk er viktig for bedre språkforståelse kan en vis *strukturert trening* ”*underlätta* den spontana inlärningen som följer av meningsfullt språkanvändande” (Teleman 1987, 81). Som svenske kan man ha glede av en ”systematisk undervisning i korrespondensen mellan danskt uttal - dansk stavning - svensk stavning och de språkhistoriska omständigheter som kan förklara sambanden” (81). Teleman bruker ordet *lärbarhet* jevnt. For eksempel taler han om *olikheters lärbarhet* med sikte på å vurdere hva ulikheter betyr for nabospråksforståelsen. Det relaterer han til begrepet *strukturell likhet* (for eksempel grammatikk). Med forståelighet gjennom nærhet til de strukturelle likhetene i språket øker nemlig mulighetene for *lärbarheten*. Dette gjelder særlig innlæring av språk til aktiv bruk i tale og skrift, altså produktive aktiviteter, som vi har sett det ovenfor. Med større strukturell likhet mellom språkene kan forståelse raskere oppstå. Særlig kan det fremmes med en større bruk av høyfrekvente ord med bare *nabospråkavvik*³⁵ mellom disse (112f). Teleman viser til studien av frekvensordlister i nabospråkundervisningen (Rekdal 1981). I en presentasjon av ulike oppfattelser av undervisning i nabospråk blir innholdselementene i undervisningen tydelig. Morsmålsfaget

³⁴ Forberedelsen av og den politiske debatten om felles nordisk tv-satellit omtales i flere innlegg under dette symposium. Teleman ser en kommende nordisk tv-satellit som en mulighet i nabospråkdiraktisk henseende. I de øvrige symposietekster kan vi lokalisere andre understøttende språkvitenskaplige synspunkter om bruk av en nordisk tv-satellit. Men vi drøfter ikke dette ytterligere her.

³⁵ Teleman bruker ikke ordet *nabospråk-avvik*, men vi innsetter det her som betegnelse for alle de danske, norske og svenske ord, som parvis eller alle tre har *delvis* sammenfallende ortografi (og lyd) etter regelmessigt mønster (*strukturell likhet*). Et forhold som fint lar seg studere i en skandinavisk ordbok; for eksempel *lyd/lyd/ljud* eller *lektie/lekse/läxa*.

bidrar tradisjonelt med både en språklig og en litterær tilgang. Det tidligere *Nordisk Prosjekt* konkluderer om krav til valget av nabolandslitteratur:

Teksterne bør kunne interessere, våre sprogligt lette, der bør være både skønlitterære og ikke-skønlitterære tekster [...] give en rimelig repræsentation af nabolandets litteratur [...] kunne formidle indsigt og kundskab om forhold i nabolandene” (DANS-gruppen 1976, 101).

Tu fra den kritikk at nabospråkundervisningen har fått en altfor litterær og kulturelt innrettet karakter, spørres det: Kan årsaken til nabospråks mindre popularitet på særlig de eldste klassetrinn forklares med kløften mellom undervisningens innhold og elevenes forventninger til hverdagsinnslag og talespråkforståelse (Edqvist 1981, 172). Det nevnes at tekstene ”ofte er for svære” (DANS-gruppen 1976, 101). Forfatterne foreslår nabospråkundervisning med tekster og materialer om barns og unges levevilkår i de andre *nordiske* landene ved lesing av ungdomsbøker, sakprosaetekster (Købmand Petersen 2015), aviser og ukeblader. I tillegg må innholdet handle om for eksempel utdanning, generasjoner og kjærlighet (102).

Språksekretariatet lar utarbeide en rapport med overskriften *nabospråksundervisningens metodikk* (Nordisk språksekretariat 1993). Det er kanskje dristig å formulere seg i *bestemt* form. Den omtales som *førstudie* (Lindgren 1994), men kildene viser *ikke* til en senere hovedstudie. Under arbeidet med rapporten oppdager penneførereren at det foreligger en ”solid faglig-pedagogisk analyse av området [...] spredt i rapportlitteraturens vildsomme landskap” (Kjær 1994, 92). Han mener at språkfellesskapet er etablert på forhånd før eleven møter frem til nabospråkundervisningen. Derfor kan undervisningen utnytte og utbygge ”den allerede eksisterende nabosproglige kompetence” (100). Men den oppfattelse at undervisningen i nabospråk i morsmålsundervisningen skal gi elevene forutsetninger for å inngå i det språklige fellesskapet, har som en konsekvens medført etablering av en ”ren språktilegnelsesfase”, så man er ”tilbøjelig til at formene elevene adgang til at gjøre umiddelbar bruk af deres faktiske sproglige ressurser” (100f).

Imot dette synspunktet taler, at den enkelte elev jo ikke ved skolestart eller på tredje klassetrinn er deltaker i det skandinaviske eller nordiske språkfellesskapet med mer enn sitt eget språk. Eleven har jo nettopp ikke på forhånd utviklet en *nabospråklig* kompetanse, men kan gradvis oppnå det gjennom den funksjonelle språktilegnelse, slik mål for undervisningen foreskriver det – og slik Teleman også peker på det med ”intermediate level”. De daværende målbeskrivelser legger inn nemlig ikke et ”tradisjonelt sprogtrainingsprogram”, slik Kjær hevder (101). Han feiltolker Teleman og ser i øvrig helt bort fra dennes tanker i samme tekst om både reseptive og produktive aktiviteter. Lindgren leser Kjær imøtekommende slik at ”barn precis som vuxna redan är del av denna gemenskap” (Lindgren 1994, 8) fordi barn ”forstår praktiskt taget alla dialekter i vårt eget språk, och just detta gör oss förberedda på drag i grannspråken” (8). For Lindgrens lesning taler en mulig språktilegnelse fra starten, som også Teleman slutter seg til. Men imot taler likevel at eleven fra første stund ikke har arbeidet verken reseptivt eller produktivt med *nabospråk*, og derfor typisk ikke stiller med en avprøvd nabospråklig lyttekompetanse eller lesekompetanse. Skolen (*eller* andre) kan derimot med nabospråklige ”tekster” og aktiviteter la eleven få prøve nabospråk. Kjærs premiss om et *tradisjonelt* språktreningsprogram finner ikke dekning i målbeskrivelsene. Derimot har lærerutdanningen også studenter som ikke på forhånd er utstyrt med en nabospråklig kompetanse: ”Hvordan kan vi som modersmåls lærere i læreruddannelsen lære de studerende at forstå mundtligt nabosprog?” (Mulvad 1996, 62)

För att uppnå en funktionell grannspråkskunskap bör man som lärare bygga på elevernas förkunskaper i grannspråken. Även elever i de lägre klasserna har möjlighet att förstå en hel del redan första gången de kommer i kontakt med ett annat nordiskt språk. Detta borde innebära att man redan under de tidiga skolåren kan satsa på grannspråksundervisning. Men som alltid ligger den pedagogiska utmaningen i att skapa en inlärningsmiljö som gör det möjligt för eleverna att i meningsfulla sammanhang vilja utveckla kunskaper. Ett sådant exempel på meningsfullt lärande har elever och lärare upplevt, när de bedrivit grannspråksundervisning genom direkta kontakter med elever i grannländerna (Linnèr, Møller og Øygarden 1996, 14).

Bokens författare vurderer at skolen ikke alltid skaper de beste forutsetningene for elevenes språkutvikling men at *de* med boken kan peke på "några möjligheter som tar sin utgångspunkt i grannspråksundervisningen" (15). Konkret er det brevkontakt mellom klasser i *Norden* (klassebrev, individuelle brev) og nordisk datanettverk som skal "stärka en nordisk skolegemenskap och underlätta skolelevers och lärares kommunikation och pedagogiska samarbete" (25); møter i *Nordens* skoleverden (leirskole, vennskapsskoler) og tekster om mentalitet, Nordens historie, språkhistorie, møteplasser i litteraturen og "Litt om skolen og lærerutdanningen". Vi ser her at nabospråkundervisningen særlig handler om Norden, mer enn Skandinavia. Det har imidlertid noen konsekvenser at forfatterne foreslår brevskrivning mellom nordiske klasser. For det betyr at elever utenfor Skandinavia skal skrive på dansk, svensk eller norsk selv om det for dem er fremmedspråk.

Ut fra eksemplene kan vi samle et konsentrat av noen av de faktorene og argumentene som aktørene i enighet eller uenighet viser interesse for: TIDEN er en faktor: "Et problem for nabosprogsundervisningen har det overalt været at modersmålsundervisningen har udvidet sit ansvarsfelt så voldsomt i de senere år. Lærerne har skullet sætte sig ind i så meget nyt stof at det gammelkendte nabosprogsfelt er blevet yderligere marginaliseret" (Lund, Nabosprogene, skolen og læreruddannelsen 1987, 87). "Det har også hänt att grannspråken blivit styvmoderligt behandlade i den allmänna stoffträngseln" (Linnèr, Møller og Øygarden 1996, 12). Likevel mener de tre forfattere ikke at leksjonstallet er viktig: "Målet er ikke at sætte bestemte lektioner af til arbejdet med nabosprogene [...] (Linnèr, Møller og Øygarden 1996, 8). I kontrast til dette står lærernes eget forslag om "et timetal på 80-100 timer i skoleforløbet, begyndende i 4.-5. skoleår" (Nordiske Lærerorganisationers Samråd (NLS) 1979, 13). Teleman anbefaler en tidlig plassering i skoleforløpet:

"[...] kanskje i tredje og fjerde klass, når barnen ännu inte drar sig för att härma (och när de har lättast för att intuitivt internalisera fonologiska system), den tid då barnen också lär sig tusentals ord om året och då några hundra särspråkliga tilläggsord inte skulle utgöra någon större belastning" (Teleman 1989, 28).

LÆREREN er en faktor: Læreren må være kvalifisert til nabospråkundervisning, men "mye tyder på at lærerutdanninga er utilstrekkelig både når det gjelder å motivere lærerne og å gi dem kunnskaper" (Fossing 1982, 80).

Fler innslag av "undervisning på grannspråken av lærere som har grannspråken som modersmål [...] förutsätter att lärare från grannländerna anställs på fast basis vid alla grundskolor [...] det enda verkligt effektiva sättet att via skolan förbättra den internordiska språkförståelsen. [...] Här kunde Nordiska rådet kanske göra något för att visa om man menar allvar med retoriken. Undervisning i grannspråken skulle faktiskt också kunna ges i TV och i radio (Teleman 1989, 28).

FAGET er en faktor: Det tas typisk utgangspunkt i nabospråkundervisning som del av undervisningen i *morsmålfaget*. Likevel pekes det på at alle fag kan bruke tekster på nabospråk: "Fr.o.m. högstadiet bör eleverna enligt min mening läsa grannspråkstexter för innehålllets skull - i alla ämnen" (Teleman 1989, 28). Kjær synes å være enig:

Vanskeligt at finde et skolefag der ikke berettiget kunne have brugen af nabosprog i sit ressort. Tanken falder umiddelbart på historie eller geografi, men hvad med idræt, biologi, sang eller datalære? En alvorlig styrkelse af nabosprogsundervisningen [...] at disse andre fag inddrages (Kjær 1994, 101f).

INNHOLEDET er en faktor: "Den nære tilknytning til modersmålsundervisningens didaktiske tænkning har sat sine spor" (Kjær 1994, 101). Men nabospråktilegnelse skal også supplere med et innhold om nabolandene: "At lade kundskaber og erfaringer om nabolandenes sprog, litteratur, kultur og samfundsliv blive en kontrast og et supplement til elevens eget perspektiv i den daglige undervisning" (Linnér, Møller og Øygarden 1996, 8). Også "om barns og unges levevilkår i de andre nordiske lande" (DANS-gruppen 1976, 102). I tillegg til disse er METODE og DIDAKTIKK begge faktorer. For eksempel er *plassering* av nabospråk-undervisning *på klassetrinn* ikke fastlagt på forhånd dersom ikke det enkelte land i læreplanen har satt inn bestemmelser om det. Lærerens metodefrihet plasserer heller ikke på forhånd undervisningen i *årsplan* eller i *ukeplaner*. Læreren kan tilrettelegge undervisningen enten som "konsentrerte kurs, eller dryppmetoden og spre stoffet over mange timer" (Fossing 1982, 80). Ut fra en slik formulering kan vi forestille oss at *innholdet* er definert på forhånd; men det er ikke tilfellet. Læreren må bare i sin redidaktisering respektere målformuleringene i læreplanen.

"Det er modellen for alt arbejde med nabosprog: man udnytter de sproglige ressourcer som eleven har, samtidig med at man udbygger den sproglige kompetence. [...] Der er ikke tale om en undervisning i nabosprog men om et arbejde med nabosprog, altså et arbejde ved hjælp af nabosprog" (Kjær 1996, 51).

Ifølge Kjær må undervisningen etablere aktiviteter *med* og *ved hjelp av nabospråk*. Men en undervisning *i nabospråk* blir dermed en konsekvens. Bare å bruke *nabospråk* (Kjær nevner kun *nabospråk*, ikke *morsmål*) funksjonelt i nabospråkundervisningen betyr at læreren må utrede *noen* av de ord og lyder som er vanskelige for eleven. Slik blir konsekvensen av Kjærs forslag delvis en nabospråkundervisning *i nabospråk*. I tillegg må læreren kanskje med Kjærs forslag orientere *om* nabospråk underveis. Men vi må være forsiktige med å bruke ordene *i*, *med* og *om* til å definere den metodiske tilgangen, noe vi ser bekreftet og eksemplifisert med formuleringen "Det særlige ved nabosprogsundervisning er at det er en undervisning i sprog" (Madsen, Nabosprogsdidaktik 2006, 217). Madsen legger nemlig ellers i sin tekst vekt på bare de reseptive ferdighetene i å kunne lytte til og lese nabospråk. Kjærs forslag til aktiviteter *med/ved hjelp av nabospråk* fordrer

[...] att eleven har god kunskap om språkliga företeelser. Det innebär nämligen att man går in på ord- och uttrycksnivåerna och förmedlar kunskaper om språket. Kunskaperna i grannspråken ska ju i första hand ligga på det funktionella planet så att eleven kan förstå och läsa (Linnér, Møller og Øygarden 1996, 12f).

Men hva skal vi her forstå ved *det funksjonelle planet*? Madsen nevner i avsnittet *Stof metode* (om lærerstudenter) en øvelse, hvor "der efterhånden etableres et stort overblik over syntaktiske, morfologiske, leksikalske og ortografiske forskelle og ligheder mellem de tre sprog" (220). I avsnittet *Nabosprog i grundskolen* nevner hun tilsvarende "kontrastive iagttagelser" (225) og avslutter med at en "tidssvarende nabosprogsundervisning er [...] funksjonel, sproglig fokuseret" (230). - To år før skriver Linnér i en tekst om nabospråk:

Tidigare undervisade lärarna *om* språket för att på det sättet utveckla elevernas talade och skrivna språk. Men forskning [...] visade att språket utvecklas genom att eleven använder det i funktionella sammanhang i samspel med andra (Linnér 2004, 36).

Linnér refererer til et paradigmeskifte i morsmålsundervisningen og tilføyer "Tänk vilken känsla att istället göra dem till funktionella texter som en annan klass får läsa!" (38). Med referanse til elevenes morsmål heter det videre: "skrivprocess gör responsen nödvändig och

funktionell” (38), og hun konkluderer med at ”Eleverna får då uppleva ett bildspel med ljud, bild och text i en funktionell smältdegel [...] Skapar inte en sådan upplevelse lust att lära?” (40). Det funksjonelle består i at en eller flere tekster fra en klasse i et naboland kommer opp i denne smeltedigel og dermed inngår i klassens arbeid med morsmålet:

Klassesamarbeidet kan netop være *den* meningsfulde ramme om et fagligt foløb, som gør klassens øvrige sprogarbejde funktionelt. På den måde bliver nabosprogsundervisningen ikke bare endnu et element i stoftrængslen, men en naturlig anledning til at sætte fokus på sproglige, kulturelle og kommunikative forhold (Sebro og Steffensen 2013, 67).

Vi ser at den funksjonelle tilgangen tar utgangspunkt i morsmålsundervisningen slik at den produktive og funksjonelle aktiviteten i realiteten alene foregår på morsmålet, selv om elevene også får anledning til å undersøke tekster fra et naboland. Dersom vi skulle definere en skandinavisk *funksjonell nabospråkundervisning*, måtte det etter vår oppfatning kreve at vi åpnet for noen funksjonelle språkhandlinger på de respektive nabospråkene. En første ting ville være at vi, som Lund nevner (Lund 1987, 87), også skriver og uttaler ord fra nabospråkene.

Med til at tilrettelægge og gjennomføre en hensigtsmessig nabosprogsundervisning hører en innsikt i, hvilke metoder der er hensigtsmessige i forhold til målet, og hvilke undervisningsmaterialer der er til rådighed (Madsen 2006, 218).

Madsen vurderer, at for eksempel en innsikt i *hensiktsmessige* metoder relatert til målet er nødvendig. Men prinsipielt finnes det ennå ikke forskningsbelegg for hvilke metoder dette er eller hvorfor nettopp disse er mere hensiktsmessige enn andre. Imidlertid konkretiserer Madsen lærerens metodiske forutsetninger til for eksempel å være ”fortrolighed med at lytte til og læse dansk, svensk og norsk [...] innsigt i de tre sprogs historie og udvikling [...] kontrastiv forståelse; have øje for ligheder og forskelle” (218). Vi presenteres for ideer til aktiviteter, men også lærerens forutsatte didaktiske kompetanse til for eksempel å velge mellom de læremidler som er tilgjengelige. Med Madsens ordvalg ”til rådighed” kan vi lese at læreren ikke alltid kan velge blant alle materialer. Madsens krav til underviseres kompetanser setter lys på hva disse må tilegne seg på forhånd. Det står i kontrast til hva elevene ifølge Kjær (ovenfor) synes å være utstyrt med på forhånd ved skolestart. Madsen nevner at lærerstudenter først må klare dette:

De skal bringes over det punkt, hvor nabosprogene opfattes som svære eller direkte uforståelige. En genvej til det er skriftsproget [...] at indlede med at skabe en forforståelse for teksten hos læseren [...] Et kort kursus i de vigtigste sproglige forskelle [...] forskelle og ligheder mellem de tre sprog [...] fortrolighed med at læse nabosprog kommer ikke ved læsning af en eller to tekster (Madsen 2006, 220).

Å etablere et nabospråklig overblik over forskjeller og likheter mellom ”de tre” forutsetter at det også tenkes på nynorsk og bokmål. En danske eller en svenske skal med andre ord få det samme overblik i de nevnte kategorier for begge målformer, noe som må inkludere viten om reformene i 2005 og 2012. Det kreves ifølge Madsen en ”direkte kommunikasjon” med en nabospråktalende (222). Nabospråkundervisning må ikke bare være *avgrensede forløp*, men må integreres i den øvrige undervisning i morsmålfaget og andre fag. Hun mener derfor at nabospråkundervisningen må bli en del av arbeidet med for eksempel barnelitteratur. Madsen argumenterer både for et skandinavisk og et nordisk språkarbeid. Til det skandinaviske foreslår hun utvikling av ”sin egen/klassens lille *udtaleguide* [...] forstå fortalt nabosprog” (226). Hun finner det nærliggende at elevene undersøker andre nordiske sprog fra Island, Færøyene, Grønland og Finland, for de vil da ”få øje på at der er nogle af sprogene (færøsk og islandsk), der ligger tættere på de skandinaviske sprog end andre” (227). Her ser vi Helsinki-avtalen med alle Nordens språk tenkt inn i den skandinaviske undervisning. I det hele tatt er

nabospråkundervisning språkundervisning, konstaterer hun. Madsen antar at den uteblivende og "oversete" språklige orientering i nabospråksundervisning oppstår fordi "målet er reseptiv forståelse". Fordi elevene ikke skal lære å tale og skrive på nabospr ket, hopper man forbi det språklige. Men lytteforståelsen er en kompetanse som må trenes så elevene får hjelp til å knekke uttalekoden. Ved det siste må det likevel ikke forstås at elevene likevel får anledning til å uttale naboenes språk. Det blir feil, mener Madsen.

Hvor vi hos Teleman og Lund på 80-tallet kan registrere en åpenhet overfor å tilrettelegge nabospråklig undervisning med både reseptive og produktive aktiviteter, synes det senere på 90-tallet å bli lengre mellom tekster som argumenterer for denne bredde i læringen. Men J rn Lund fastholder sin argumentasjon for den produktive siden: "[...] nyttigt var det at tage de fremmede lyde i munden, for det lettede perceptionen. Hvis man kan sige en lyd, genkender man den lettere" (Lund 2012, 24). Det står i kontrast til l rerutdannerdidaktikken her:

Grannspråksundervisningen i Norden  r alltså en språkundervisning med mycket speciella mål och tillika förutsättningar. Den skiljer sig markant från undervisningen i främmande språk. Eleverna ska inte l ra sig tala och skriva de nordiska systerspr ken – de ska kunna förstå talat grannspråk och kunna l sa det i skrift (Linn r, Møller og Øygarden 1996, 12).

Forfatterne beskriver det som en pedagogisk utfordring å skape et innl ringsmilj  som gjør det mulig for elevene å utvikle kunnskaper i meningsfulle sammenhenger. Men det kan lykkes med nabospråksundervisning i direkte kontakt med elever i nabolandene, mener de (14) og sammenlikner med hvordan förskolebarnet utforsker og lærer seg språk. *Barnets spr kl ring* utenfor skolen sidestilles med *elevenes nabospr kl ring* (15). Men den fortsatte spr kutvikling

[...] omfattar inte bara att lyssna och tala utan även att l sa och skriva. Vid det laget är ju oftast skolan med i bilden men språkutvecklingen lyder fortfarande under samma lagar, det vill säga att den sker i samspel med intresserade mottagare i meningsfulla sammanhang och med de egna erfarenheterna som bas (Linn r, Møller og  ygarden 1996, 15).

Her endrer forfatterne etter vår oppfattelse på argumentasjonen og inkluderer aktivitetene *lese* og *skrive* i elevens videre språkutvikling. Mens lesing og skriving (som produktiv aktivitet) altså er viktig for eleven i sin utvikling av språk, blir bare lesing og lytting (som reseptiv aktivitet) viktig for nabospr ksutvikling i og utenfor skolen, mener forfatterne. Når man fremhever at skolen ikke alltid kan skape de beste forus tningene for hver elevs språkutvikling, kan det forstås slik at skolen i hvert fall ikke klarer å romme elevens nabospr ksutvikling. Så er det jo ironisk nok en *ressursmessig* fordel at "undervisningen i nabosprog" skiller seg ut fra fremmedspråkundervisningen ved "kun at have fokus på de receptive f rdigheter: at lytte og l se" (Madsen, Nabosprogsdidaktik 2006, 218).

Samtidig med Nordisk ministerråds vedtak av den nordiske språkdeklarasjonen i 2006 utgir *Danskl rerforeningen* og *Nordspråk* (de nordiske morsm lsl rerforeninger) i samarbeid den nabospråksdidaktikk, som vil sette nabospr ksundervisningen i Skandinavia "på dagsordenen" (Madsen 2006, 9); omtalt ovenfor.   dømme ut fra ordvalget har *den* undervisning ikke vært på dagsordenen i tiden forut. Nordisk ministerråd har støttet utgivelsen økonomisk men ikke sluttet seg til didaktikkbokens innhold med "faglige og fagdidaktiske tilganger, nyeste forskning" og bidrag til "hvordan man kan tilrettelægge, gjennomføre og evaluere en funksjonel og hensigtsmæssig nabosprogsundervisning" (11). Det heter at "hvis det fremover skal være mulig   kommunisere med vores naboer på vores egne sprog, må der ske noget nu" (11). Derfor bidrar boken med *Språk, Ung i Norden 2005, Nordisk utdanningsystem, Ny litteratur i Norden* og *Nabospr ksdidaktikk*. Som forgjengeren *Nesten som hjemme* har boken strek under

hele Norden, men tekster på bokmål, dansk, nynorsk og svensk. Språkdelen handler om nordiske språks historie og nordisk språkforståelse i dag: Lærerstudentene må få "en grundlæggende viden og fortrolighed med nabosprogene og [...] didaktiske redskaber [...] at de kan tilrettelægge en god og hensigtsmæssig nabosprogsundervisning" (14). I avsnittet om nabospråksdidaktik heter det om formål og mål:

I følge Helsingforsaftalen [...] er de nordiske lande forpligtet på at undervise i de nordiske sprog. Det er en ganske omfattende forpligtelse, hvis den skal tages bogstaveligt. I de skandinaviske lande fortolkes forpligtelsen typisk i retning af, at det drejer sig om nabosprogene, mens det i de øvrige nordiske lande dækker alt [...] handler ikke om undervisning i alle nordiske sprog, men om undervisning i nabosprog. Det særlige ved nabosprogsundervisning er, at det er en undervisning i sprog, der umiddelbart eller næsten umiddelbart forstås på forhånd (Madsen 2006, 217).

Nordisk ministerråd tilbyr *Undervisningsmateriale om Norden* (Nordisk ministerråd 2014). Det er linksamlinger med materiale om Norden og de nordiske språkene. Vi finner språk, historie, fakta, klima og miljø, nordisk kultur og litteratur. Foreningene Nordens skolevirksomhet tilbyr skolemedlemskap, venskapsklasser og undervisningsressurser. Under overskriften *Undervisningsmateriale om de nordiske sprog* finner vi kategoriene: *Hvad sier læreplanen, Norden i Bio, Sprogpiloter, Norden i skolen, Publikationer fra Kulturkontakt Nord, Nordens sprog med rødder og fødder, At forstå hinanden i Norden, Danmarks Radio – nordiske sprog, Gratis vandreture i hovedstederne, Nordisk Sprogkoordination, Vejledning i skandinavisk, Forslag til nabosprogsundervisning, Tio lektioner i danska, Nordsnakk, Nordisk landsby, Falske venner, Introduktion til verdens sprog, Nordspråk og Hvad synger naboerne?* Overskriftene relaterer til språk men noen i redusert omfang: *Bruk skandinavisk* er senest oppdatert mars 2011. *Nordsnakk* defineres slik: "Ungefær en gång i månaden så anordnas ett gruppsamtal i Skype där finnar, svenskar, danskar, norrmän och islänningar av alla dess sorter kan öva upp den nordiska språkförståelsen med varandra". I *Forslag til nabospråksundervisning* vises det til Svenska Skolverkets webbplats med link til *Hur låter de nordiska språken?* Her finnes lydfiler med tolv små dialoger på skandinavisk, finsk og islandsk. Det svenske skoleverket definerer altså også nabospråk som islandsk og finsk – uten lingvistisk nærhet.

2.8 Hvilken nabospråksdidaktikk styrer Nordiske språkpiloter?

En språkpilot er "en lærer, der har fokus på og interesse for nabosprog/ nordiske sprog som fremmedsprog og arbejder med at inddrage det nordiske i undervisningen i grundskolen" (Sprogpiloterne 2015). Det kan være en praksisveileder for lærerstudenter eller en lærer i grunnskole eller videregående skole. Vedkommende kan hjelpe med å "tilrettelægge nabosprogsundervisning og give gode råd om materialer og metoder". Hjemmesiden har særlig tekster på dansk, men likevel "Sprog - Språk – Tungumál". At fokus er på "nabosprog/ nordiske sprog som fremmedsprog" indikerer at utdanningen til språkpilot må gi hver deltaker denne dobbelte fokusering. Utdanningen av *nordiske språkpiloter* gjennom kursing inneholder samtaler og øvinger i tvernasjonale grupper ut fra opplegg om: Introduksjon til nabospråksdidaktikk med mål, begrunnelser, stoff og metoder. Det gis orientering om språksituationen på Island, i Finland samt språkhistorie og nordiske språk i dag. Nabospråksundervisning med teater suppleres med kontrastive språkøvinger, orientering om resurser på web. Deltakerne presenterer ny barne- og ungdomslitteratur for hverandre med opplesing. I tillegg et forløp om samarbeidsskriving og lesegrupper med lesetekster. Formål med utdanningens 4 dager er å gi viten om nordisk språk og kultur, innsikt i nabospråksdidaktikk og kompetanse til å planlegge. Språkpilotenes leder og koordinator gjennom alle år, Lis Madsen, beskriver innsatsen slik:

“Udvikling af receptive kompetencer, ikke produktive. Det handler om at lære *at forstå* talt og skrevet nabosprog. I fremmedsprogsundervisningen – og i modersmålsundervisningen er der både fokus på det receptive og det produktive” (Madsen 2013). Vi må da underforstå at nabospråkundervisning ikke er produktiv. Ved for eksempel samarbeidsskriving på tvers av nordiske språk i språkpilotutdanningen er dog deltakerne produktive på sitt eget språk. I presentasjonen (Madsen 2013) ser vi at leseforståing, lytteforståing og kulturforståing fører til språkforståing – og at nabospråkundervisning handler om å forstå. Språkpilotene er produktive i tale og skrift på sine morsmål. Jerpstad har undersøkt hva lærere rapporterer om når det gjelder praksisendringer etter kursing i nabospråksdidaktikk hos språkpilotene, og konkluderer med at terskelen for å benytte verktøy i undervisningen blir lavere og at “overføringsverdien fra kursets undervisning i metoder og læringsressurser til deltakernes praksis er [...] stor” (Jerpstad 2014, 75). Hun antar at økt grad av aktivitet i “nabospråksemnet i undervisningen har sammenheng med økt kjennskap til undervisningsmetoder og læringsressurser, og økt bevissthet om emnet [...] (75), hvilket viser til oppmerksomhet og viten om og innføring i områdets didaktikk. Hun påviser at læreres etterutdanning også i nabospråksdidaktikk må følges opp av skoleledelsen, så kunnskapen kan videreføres (82).

3.0 HVORDAN LOKALISERE ET MINISTERRÅDS NABOSPRÅKOPPFATTELSE?

Med sikte på å lokalisere og kartlegge et formelt enig Nordisk ministerråds definisjon av termen nabospråk og en formulert nabospråkpolitikk og nabospråkdidaktikk for skandinavisk skole og videregående skole i årene fra 1971 til 2015 er det nødvendig å foreta en rekke metodiske valg til konsolidering av validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet).

For det første er det nødvendig å definere forutsetninger for at noen kan uttale seg som eller på vegne av *Nordisk ministerråd som organisasjon* (kriterier, minimumskrav). For det andre er det nødvendig å definere forutsetninger for under hvilke betingelser noen ulike typer av verbaliseringer på vegne av Nordisk ministerråd uttrykker en felles mening i *enighet/ som en enig stemme* (kriterier, minimumskrav). For det tredje er det med utgangspunkt i disse definerte kriteriene som forutsetninger nødvendig å lokalisere de hermed *kvalifiserbare kilder* med sikte på kartlegging og avgrensning av innholdsrelevante tekster eller tekstutdrag.

Det første (*Nordisk ministerråd som organisasjon*) krever en kontekstbeskrivelse av Nordisk ministerråds organisering og definisjon av mulige varianter av gyldig representasjon av Nordisk ministerråd. Nordisk ministerråd består i 2015 av 11 ressortministerråd. For eksempel *Nordisk ministerråd for utdanning og forskning* (MR-U)³⁶ som mellom sine møter administreres av *Nordisk embetsmannskomiteé for utdanning og forskning* (EK-U). Både en embetsmannskomiteé og de nordiske samarbeidsministrene kan opptre som eller representere Nordisk ministerråd. De nordiske statsministrene kan i særlige tilfeller stå frem som Nordisk ministerråd men hverken Nordisk råd som forsamling av parlamentarikere, dets formannskap eller Nordisk råds generalsekretær kan representere Nordisk ministerråd.

Det annet (*enighet/ en enig stemme*) fordrer en beskrivelse av Nordisk ministerråds forskjellige måter å ytre seg på i *enighet* og en definisjon av gyldige verbaliseringsforekomster. Når Nordisk ministerråd i et møte vedtar en formulering, har den umiddelbart gyldighet som bare en stemme uansett innholdet. Når Nordisk ministerråd i en variabel og gyldig kontekst (for eksempel som embetsmannskomiteé), uttaler seg, er en slik verbalisering også gyldig som en felles stemme. Når en minister i et møte i Nordisk råd kommenterende fremlegger et forslag eller en uttalelse og godtgjør at det er på vegne av ministerrådet, er hvert ord ministerrådets stemme i *enighet* og kan registreres som en gyldig verbalisering. Oppfølgende uttalelser fra ministre til pressen kan derimot ikke være gyldige, da de etterfølgende kan ha blitt redigert av journalister og allerede som utgangspunkt ofte er personlige uttalelser. Heller ikke pressemeddelelser kan, som redigerte tekster inngå som gyldig ministerrådsenighet. Endelig kan heller ikke andre tekster for eksempel artikler formulert og offentliggjort av en enkelt nordisk minister, uttrykke gyldig ministerrådsenighet med mindre det uttrykkelig fremgår. Men Nordisk ministerråds sekretariat kan likevel skriftlig uttrykke seg på ministerrådets vegne. En ministerrådstilsatt rådgiver kan i noen tilfeller endda uttale seg *som* en stemme på ministerrådets vegne, dersom det fremgår av konteksten.

Det tredje (*kvalifiserbare kilder*) fordrer en *beskrivelse* av mulige kilder, *argumentasjon* for valg av kilder og *kriterier* for gyldige kilder. – Det er praksis at Nordisk råds sesjoner katalogiseres systematisk, så både alle dokumenter og alle taleres ord er fastholdt for ettertiden

³⁶ Alternativt for eksempel *Nordisk ministerråd for kultur* (MR-K) med egen embetsmannskomiteé.

i protokoller i bokform – og fra år 2000 digitalt. I Nordisk råds forhandlinger kan det derfor lokaliseres taler og dokumenter, som ord for ord kan dokumentere ministerrådsenighet. Derfor utgj r Nordisk råds sesjoner en omfattende pålitelig og gyldig kilde. En annen kilde er Nordisk ministerråds egne hjemmesider, hvor især tekster og dokumenter fra tiden etter 2000 er tilgjengelige. For å kunne brukes som gyldig kilde må de aktuelle hjemmesidetekstene gjengi dokumenter, ord og uttrykk med ministerrådet som forfatter og ikke journalistiske bearbeidelser av det samme. En mulig tredje primær kilde *kan* for eksempel være utgitte f rdigitale publikasjoner i papirform som bærer Nordisk ministerråds navn. Slike tekster er imidlertid ikke gyldige *bare* fordi de bærer ministerrådets navn, er økonomisk støttet av ministerrådet eller er smykket med en nordisk logo. Det må av publikasjonen fremgå hvilke tekstdeler Nordisk ministerråd er forfatter til eller uansett kan slutte seg til. Rapporter som ikke er utarbeidet av ministerrådet og ministerrådet ikke etterfølgende har tilsluttet seg, er derfor ikke gyldige kilder. Bare anførte ministerr dssitater i teksten kan inngå som empiri. Men ministerrådet kan ha bestilt rapporter med et mandat eller et kommissorium som dermed som tekster i seg selv kan være gyldige, fordi de uttrykker ministerrådets bestilling. Et tilsvarende skille gjelder utgivelser om nabospråk og nabospråkdidaktikk, hvor ikke ministerrådets tilslutning til teksten fremgår. Selv om tekster kan være utgitt med ministerrådets navn i kolofonen, har de ikke uten videre ministerrådets tilslutning. Tekster utgitt med økonomisk støtte fra eller trykt hos Nordisk ministerråd er ikke gyldige. Faglige og vitenskapelige tekster, l reimidler og andre tekster må vi oppfatte på samme måte.

3.1 Hvordan kan vi begrunne seleksjon av data og empiri

Vi har til nå stipulert noen foreløpige kriterier for valg av de kildene som gyldig uttaler seg som/ på vegne av Nordisk ministerråd. Det gjenstår å rekapitulere kriteriene i systematisk form som begrunnelser for kildeseleksjon. Kriteriene er disse:

Kilden kan som utgangspunkt være muntlig eller skriftlig men bare *tekst* som i ettertid er fastholdt og tilgjengelig i skriftlig form (som for eksempel vedtatte forslag, godkjente referater, forhandlingsprotokoller, dokumenter) er gyldig. Teksten er umiddelbart gyldig dersom den for eksempel uttrykkes som "*vedtatt av*", "*på vegne av*" eller som Nordisk ministerråd, Ministerrådet MR-U (og MR-K) eller Embetsmannskomiteen EK-U (og EK-K) "*uttaler*". Derimot er teksten *ikke* gyldig bare fordi den som dokument er "*utgitt av*", "*finansiert av*" eller "*utgitt med støtte fra*" Nordisk ministerråd, Ministerrådet MR-U (og MR-K) eller Embetsmannskomiteen EK-U (og EK-K). En publikasjon av denne typen *kan* nemlig også bestå av tekst formulert av andre. Derfor må enhver slik tekst bli kvalifisert ved at forfatteren til hver enkelt del fremgår av teksten. Til forskjell fra dette kan vi for øvrig registrere at "Alle publikasjoner, som er udgivet og finansieret af Nordisk Ministerråd" inngår i ministerrådets søkbare publikasjonslogistikk (Nordisk ministerråd 2015 b). Sekretariat har antakelig ønsket å samle publikasjonene på samme plass. Vi kan likevel utlede at organisasjonen her ikke skiller mellom forfatter og utgiver, hvilket *utydeliggj r* hva som bare er ministerrådets tekster. - En tekst er heller ikke gyldig selv om den er "bestilt av" eller "oppfordret til" av Nordisk ministerråd, Ministerrådet MR-U (og MR-K) eller Embetsmannskomiteen EK-U (og EK-K). Det er ikke kvalifiserende i seg selv. Omvendt kan et "mandat", et "kommissorium" eller en annen tilsvarende bestilling være gyldig, forutsatt ministerrådet som organisasjon har avsendt og formulert eller godkjent teksten. En tekst kan også vise seg gyldig selv om den refererer til et definert "hovedansvar", et "sektoransvar" og et "forvaltningsansvar", forutsatt det nevnte ansvaret er inneholdt i ministerrådets ansvar.

Teksten kan også være gyldig når en (eller flere) navngitte rådgivere fra Nordisk ministerråd, Ministerrådet MR-U (og MR-K) eller Embetsmannskomiteen EK-U (og EK-K) i offentlig regi publiserer tekst om et forhold vedkommende har ansvar for; igjen forutsatt at ministerr dsdelaktigheten klart framgår av teksten eller parateksten. Oppsummert slik:

AGENS: <i>NMR</i> ³⁷	Bestemmer ³⁸ Formulerer TEKST	Bestiller Mottar TEKST	Publiserer Formidler TEKST	Delegerer Fordeler ANSVAR
MODALITET: <i>Tilgjengelig skrift</i>	<i>Vedtatt av N</i> ³⁹ <i>På vegne av N</i> <i>N uttaler</i> <i>N mener</i> <i>N slutter seg til</i> <i>N har sendt</i>	<i>N har bestilt</i> <i>X</i> ⁴⁰ <i>N oppfordrer Y</i> <i>N har mottatt X</i>	<i>Utgitt av N</i> <i>Finansiert av N</i> <i>Med støtte fra</i> <i>N</i>	<i>Hovedansvar</i> <i>Sektoransvar</i> <i>Forvaltnings-</i> <i>ansvar</i>
VALORISERING: <i>Gyldig,</i> <i>kvalifiserbar</i>	JA All tekst	NEI Bare instruks	NEI Aldri	JA (NEI) Formelt alltid ansvar

3.2 Hvordan kan vi velge søkeord?

For å være pålitelig og gyldig empiri må en avgrensning underordne seg de krav vi har spesifisert til ministerrådet i dets egenskap av enhetlig institusjonalisert aktør, hvor bare de formuleringer kan inngå som udiskutabelt er uttrykk for ministerrådets synspunkter, holdninger og program. I den hensikt å konsolidere og avgrense empirien har vi nå formulert krav til kildenes *pålitelighet og gyldighet*, men ikke til kildetekstenes *omfang og innhold*.

Vi kan umiddelbart registrere at de til nå nevnte kvalifiserbare kildene er av sterkt varierende omfang. Protokoller fra møter i Nordisk r d har typisk et høyt sidetall. Det kan tenkes at en del av tekstene i kildene ikke inneholder formuleringer om nabospråk eller undervisning. Det er altså langt fra alle kvalifiserbare tekster fra gyldige kilder vi med hensyn til innhold vil kunne bruke. I et tekstkorpus kan vi bare ta med ytringer som viser hva de nordiske ministre sammen med sine embetsfolk som institusjon enten *har* formulert eller *fortsatt* formulerer om nabospråk og nabospråkundervisning i skandinavisk skole og videregående skole. Vi må derfor lokalisere de tekstomr der i de gyldige kildene som kan *kvalifiseres i kraft av deres innholdsmessige relevans* for at de kan inngå i tekstkorpus. Men hvordan kan vi lokalisere og kvalifisere tekstene med hensyn til deres innhold? En lokalisering og selektiv avgrensning i de gyldige tekster velger vi å gjennomføre ved bruk av *søkekriterier*, som vi derfor må utvikle.

De gyldige kildene befinner seg på ulike plasser og er langt fra alle digitalt søkbare. Som anført er ikke *Nordisk Råds sesjoner* fra f r  r 2000 digitalt søkbare, noe som i kraft av materialets omfang er en utfordring. Her må vi derfor støtte oss til det register som er utviklet for hver av Nordisk råds sesjonsprotokoller og tilgjengelig bakerst i hver bokutgaves avsluttende bind. En måte å søke på i Nordisk råds sesjonsprotokoller (både digitalt og f rdigitalt) kan være å bruke

³⁷ NMR er her anført som en forkortelse for primært Nordisk ministerråd, Ministerrådet MR-U (og MR-K) og Embetsmannskomiteen EK-U (og EK-K). Prinsipielt kan det også være de nordiske samarbeidsministrene eller de nordiske statsministrene.

³⁸ AGENS kan være uttrykt med finitt eller infinitt verb – og i alle tider.

³⁹ N = forkortelse for NMR

⁴⁰ X = en rapport eller tilsvarende, Y = en annen aktør

de samme kategorier av dokumenter som Nordisk råd har valgt til indeksering og møteorganisering: *Medlems/utvalgsforslag (A)*, *Ministerrådsforslag (B)*, *Beretninger (C)*, *Meddelelser (D)* og *Spørsmål (E)* (Nordiska Rådet 2013). Kategoriene B og C vil her være av størst interesse. Men vi vil altså søke ut fra *emne*registrene i sesjonsprotokollene. Her er ordene *språk*, *nabosprog*, *nabospråk*, *grannspråk*, *grannespråk* sentrale. I registerkontekst vil antakelig ordet *kultur* peke ut innholdsrelevante tekster, da også Nordisk ministerråd for kultur periodevis har hatt ansvar for det nordiske samarbeid om språk. Årsskriftet *Språk i Norden* har likeså nyttige og informative innholdsfortegnelser.

Et kriterium for å søke i de gyldige kildene kunne være *årstall* ut fra forhåndsinformasjoner. Et annet kunne være *titler* på dokumenter, artikler, kapitler, oversikter. Et tredje kunne være kilder med *navngitte forfattere* med det til felles at de *er* eller *har vært* ministre, parlamentarikere, rådgivere eller medlemmer av ministerrådets embetsmannsskomiteer. I det minste *kunne* vi bruke kriteriene veiledende. Men å avgrense ut fra *årstall*, *titler* og *forfattere* vil likevel innebære en risiko for at emnerelevante tekster kan bli oversett. Vi har heller ikke overblikk over alle titler og forfattere. En mer systematisk lokalisering og kvalifisering av tekster ut fra en på forhånd valgt og definert innholdsrelevant *søkenøkkel* vil være å foretrekke og vil kunne bestå av *enkeltord*, *sammensatte ord* eller eventuelt *ord som setningsmateriale*. I drøftingen av teori og implikasjoner har vi allerede brukt et vokabular om nabospråk som kan understøtte utvelgelsen av slike *søkeord*. I tillegg kan andre helt vanlige ord være aktuelle.

Fra før kan vi argumentere for at *alle* kvalifiserbare ytringer inneholdende ett av ordene *språk*, *nabosprog*, *nabospråk* eller *grann(e)språk* umiddelbart kan inngå som alternerende fellesord i vår søkenøkkel. Disse søkeordene vil kunne peke ut *ord* eller *et setningsmateriale*, *en helsetning* eller *et tekstavsnitt* som kan være av interesse og bør undersøkes nærmere. Vi kan velge å avgrense ytterligere, så bare tekster hvor ordene *språk*, *nabosprog*, *nabospråk* eller *grannspråk* inngår sammen med ett eller flere av ordene *skole*, *videregående skole*, *undervisning* vil kunne utgjøre en innholdskvalifiserbar ytring, forutsatt denne samtidig relaterer til *bokmål*, *dansk*, *nynorsk*, *svensk* eller *skandinavisk*⁴¹. Med en slik kombinatorikk i vår søkenøkkel vil vi kunne lokalisere relevant empirisk tekstmateriale til vårt tekstkorpus. For å kunne kvalifisere *innholdet* i en formelt gyldig ytring må teksten altså dermed minst inneholde ett av ordene *språk*, *nabosprog*, *nabospråk*, *grannspråk* og/eller den definerte kombinasjonen av *skole*, *videre-gående skole*, *undervisning* relatert til *bokmål*, *dansk*, *nynorsk*, *svensk*, *skandinavisk*.

Men vi kan ikke være sikre på å komme langt nok med de valgte søkeordene. Et ord som *nordisk* (Nordisk ministerråd) kan for en isolert betraktning være et upresist søkeord, men i kombinasjon med spesifikt *nabospråk* kan det likevel bli et sentralt ord som vi må ta med. Men ordet *nordisk* trenger å inngå i en tekst for at det kan kvalifiseres.

De til nå nevnte søkeordene vil som detektorer og indikatorer antakelig uansett ikke kunne fange alle innholdsrelevante formuleringer. Vi må derfor supplere med noen andre ord som vi kan argumentere for bruken av. Til *språk* knytter seg *forståelse*, *uttale*, *skrift* og *tale*. Disse søkeordene kan understøttende inngå og bli supplert med ferdighetene *lese*, *lytte*, *skrive* (drøftet tidligere). I didaktisk og metodisk henseende kan vi også supplere med ord som *mål*, *innhold*, *midler*, *samarbeid*, *læring*, *læreplan*, *læremiddel*, *didaktikk* forutsatt igjen at disse relaterer til skole eller videregående skole i kombinasjon med de nevnte språkene. Men det stilles ikke krav

⁴¹ Ordet *skandinavisk* som *søkeord* definerer vi ikke ut fra et avgrenset betydningsinnhold. For eksempel dekker det her ikke den betydning som Uhlmann bruker i sin avhandling (1994).

om at et av disse ordene *må* inngå i teksten. - Andre ord kunne kanskje være *vennskapsklasse, språkhistorie, språkkultur, etymologi, kultur, fellesskap*, men de vil i den valgte konteksten være upresise søkeord til lokalisering av didaktikk. Vi velger på denne bakgrunnen at *ett eller flere* av følgende søkeord må være inneholdt i teksten som enkeltord eller deler av sammensatte ord (formulert på bokmål, dansk, nynorsk eller svensk) for at teksten kan kvalifiseres:

Språk, sprog, nabospråk, nabosprog, grannspråk, grannespråk, undervisning, didaktikk, skole, videregående skole, gymnasium, dansk, svensk, norsk, bokmål, nynorsk, skandinavisk.

Vi velger i tillegg at et eller flere av følgende andre søkeord *kan* brukes til å understøtte lokaliseringen av tekst og samtidig bidra til å kategorisere og karakterisere ministerrådets nabospråkdiraktikk:

Forståelse, uttale, skrift, tale, lese, lytte, skrive, lytteforståelse, leseforståelse, mål, innhold, midler, samarbeid, læring, læreplan, læremiddel.

De valgte ordene skal innholdskvalifisere og dermed legitimere valg av tekstutdrag, som kan inngå i tekstkorpus med sikte på å undersøke ministerrådets definisjon av nabospråk, nabospråkdiraktikk og nabospråkpolitikk. Men det gjenstår å ta stilling til kvantitative kriterier for de kvalifiserbare tekstutdrag. Som utgangspunkt vil *helsetninger* og *punkter*, som inneholder de valgte søkeord eller søkeord i kombinasjon bli valgt. Hvor *flere helsetninger etter hverandre* (eller *punkter i punktoppstilling*) sammenhengende uttrykker ministerrådets oppfattelse, velges disse. Et tekstutdrag kan derfor bestå av én eller noen ganger flere helsetninger som følger etter hverandre. I analysen og ellers kan tekstene uansett bli referert og reflektert ved hjelp av bare siterte enkeltord og setningsmateriale (eller numre de tildeles).

Nordisk Ministerråds formuleringer om nabospråk og nabospråkundervisning i de respektive kontekster kan vi dermed lokalisere og sammenstille med hensyn til innhold og kronologi, slik at vi kan *beskrive* og *analysere* utviklingen fra 1971 til utgangen av 2014. Tekstkorpus er alene fundert på skriftlige kilder. Spørreundersøkelse og intervju inngår ikke, selv om det kan virke opplagt ut fra funn vi ser i tekstkorpus. Men det blir for upresist eller for omfattende her.

3.3 Hvordan kan vi avgrense data og kvalifisere kildene til empiri?

Egentlig kan det synes enkelt å skulle avgrense de brukbare dataene, for vi skal jo bare kvalifisere de kildene som inneholder stemmen til Nordisk ministerråd – og siden innholdskvalifisere relevante tekstområder som primære: Ved ministerrådets *primære tekster* forstår vi: vedtak og dokumenter om språk, språkpolitiske redegjørelser og publikasjoner, rapporter, deklarasjoner, konvensjoner, evalueringer, statusrapporter.

Men i tillegg kan det finnes *sekundære tekster* som likevel må regnes som ministerrådets offentlig tilgjengelige synspunkter om nabospråk, som i sitert form kan fremgå mer indirekte i det skandinaviske og nordiske språksamarbeid i ulike fora gjennom hele perioden. Noen fora for de sekundære tekster kunne være kommunikasjon i, til eller fra *Nordisk Språksekretariat, Nordisk Språkkordinasjon, Nordspråk, Språknemndene*. Men vi har ikke intern tilgang til disse.

Språk i Norden blir som årsskrift utgitt av *Nordisk Språksekretariat* (oprettet 1978) og har etter sekretariatets nedleggelse (1996) fortsatt blitt utgitt av *Nettverket for språknemndene i Norden*. Hvert årsskrift inneholder et kapittel om "språksamarbeid i Norden" med beskrivelse av seneste

 rs aktiviteter og hvor spor av samarbeidet mellom aktører og ministerrådet fremgår. *Språk i Norden* inneholder en registrant som akkumulerende gir et innsyn som bidrar med informasjon om ministerrådets tekster. *Språk i Norden* har derfor relevante tekstreferanser.

Nordisk språksekretariat kunne i alle årene ifølge retningslinjene "på begäran eller på eget initiativ avge yttranden och rekommendationer till myndigheter, organisationer, foretag m.fl. samt till enskilda personer" (Løland 1983, 101). Det betyr at sekretariatet kunne uttale sig til og referere til ministerrådet, men likevel ikke opptre på vegne av ministerrådet. Sekretariatets tekster er dermed ikke et uttrykk for ministerrådets synspunkter, hvilket markerer en grense for hva vi kan definere som ministerrådets stemme. Men språksekretariatets  rsskrift er en nyttig informativ kilde, slik at data hefra *kan* hjelpe oss med selektiv oppbygging av et tekstkorpus bestående av ministerrådets tekster.

Et eksempel er utgivelsen av rapporten *Det umistelige* (1996), som vi kan sammenholde med opplysninger i *Språk i Norden* i tiden før, under og etter rapportens offentliggjørelse. I 1995 nevnes ikke *Det umistelige* i avsnittet *Språksamarbeid i Norden*; men sekretariatet har uttalt seg om "Nordisk spr ksekretariats internasjonale kontakter (til Nordisk ministerråd)" og om "nordiske elevers rett til "hemspr k" i grunnskolen (til Nordisk ministerråd)" (Løland 1995, 89). I 1996-utgaven av årsskriftet omtales *Det umistelige* slik: "I 1995 nedsatte Nordisk ministerråd en arbeidsgruppe som skal vurdere det nordiske språkfelleskapet i et bredere perspektiv og foreslå langsiktige tiltak ... Formannen i Nordisk språksekretariat var leder for gruppen, og sekretariatssjefen ekstern konsulent. I november leverte gruppen en foreløpig rapport til Nordisk ministerråd" (Løland 1996, 180). Dette kan sammenholdes med rapportens ord: "Den 16. juni 1995 vedtok samarbeidsministrene på deres m de i Stavanger mandatet for en nordisk arbeidsgruppe" (Arbeidsgruppe nedsatt av Nordisk ministerråd 1996, 12). Rapporten kan bli oppfattet som Nordisk ministerråds og bærer da også ministerrådets navn på forsiden, men den er ikke utformet av ministerrådet eller EK-U, men av omtalte arbeidsgruppe nedsatt av ministerrådet med " n representant for hvert medlemsland og for hvert selvstyrende område" (12). Nordisk språksekretariat har bidratt/ deltatt i gruppens arbeid, men ikke på vegne av ministerrådet. Det framgår ikke av formuleringer inne i den ferdige rapporten heller at ministerrådet er forfatter eller står inne for rapportens synspunkter. Beskrivelsen av rapportens utarbeidelse i SiN96 bekrefter denne vurdering, som styrkes av formuleringen: "Arbeidsgruppen leverte sin innstilling "Det umistelige" til Nordisk ministerråd i juni 1996" (Løland 1997, 111). Rapporten blir derfor først til Nordisk ministerråds tilgjengelige tekst n r eller hvis ministrene går den til sin ved å godta den.

Et eksempel er også at *Språk i Norden* i 1996 og 1997 omtaler rapporten *Nordisk nytte*, som en *nordisk arbeidsgruppe* i oktober 1995 avleverer til Nordisk ministerråd: "Gruppen var sammensatt hovedsakelig av folk fra finansdepartementene i de nordiske landene. Ifølge mandatet skulle gruppen vurdere de nordiske institusjonenes nytte, blant annet ut fra kriteriet om de øker den nordiske kompetansen og konkurransekraften. Rapporten gjennomgår samtlige 47 institusjoner under Nordisk ministerråd og vurderer deres "nordiske nytte"" (SiN96, 182f). En slik informasjon er nyttig selv om ordene ikke er ministerrådets. Derimot er vedtektene for Nordisk språksekretariat utformet av Nordisk ministerråd og kan kvalifiseres.

3.4 Hvilke primære kilder inneholdende empiri velger vi ut og hvorfor?

Ved å gjennomføre en pilotundersøkelse får vi bekreftet den antakelsen at vi ikke kan få innsyn i alle ministerrådets tekster om nabospråk. Vi får ikke tilgang til ministerrådets interne baser. Tekster fra før år 2000 er heller ikke søkbare fordi de ikke har blitt digitaliserte. Den nye plattformen DiVA, utviklet av Uppsala universitetsbibliotek (Nordisk ministerråd 2014) har åpen tilgang men foreløpig bare få eldre dokumenter. I tillegg har en del eldre dokumenter på adressen *norden.org* blitt "avpublisert" (e-post, 2.2.2015). Trass i begrensningene er omfanget av tilgjengelige tekster for omfattende til at vi på avmålte plass og tid kan utforske dem på en tekstvitenskapelig forsvarlig måte. Vi må derfor velge ut primære tekster med støtte i de informasjonen vi kan lokalisere i *Språk i Norden*, hos Nordisk ministerråd på deres hjemmeside og gjennom lesing av protokollene fra møter i Nordisk råd. Vi velger følgende tekster av tre grunner: Tekstene antyder i kraft af deres titler *innholdsrelevans*, de er fordelt på 18 forskjellige kalenderår (*tid*) og på ulike teksttyper med ulik *hensikt*:

- 1962 Helsingforsavtalen
- 1971 Aftale om kulturelt samarbeid mellom de nordiske landene
- 1978 Vedtægter for Nordisk språksekretariat
- 1979 Berättelse rörande det nordiska samarbetet
- 1980 Internordisk språkförståelse. Symposium
- 1981 Handlingsprogram för förbättrad nordisk språkförståelse (Nordmål)
- 1985 Nordisk ministerråds Virksomhetsberetning for 1984
- 1987 Nordisk språkkonvensjon
- 1988 Ministerrådets Handlingsplan for nordisk kulturelt samarbeid
- 1990 Handlingsprogram for språklig samarbeid i Norden. Nordmål
- 1995 a Nordmål
- 1995 b Nordisk samarbeid i en ny tid
- 1996 a Det nordiske samarbeidet på lengre sikt
- 1996 b Rapporten Det umistelige
- 1998 Forslag til en nordisk språkpolitikk
- 2000 Nordmål 2000-2004
- 2006 Deklarasjon om nordisk språkpolitikk
- 2009 Ministerrådets redegjørelse om oppfølging på Språkdeklarasjonen
- 2011 a Ministerrådets redegjørelse om oppfølging på Språkdeklarasjonen
- 2011 b Ministerrådets redegjørelse om tiltak som fremmer forståelsen
- 2013 Ministerrådets redegjørelse om oppfølging på Språkdeklarasjonen

3.5 Hvilke sekundære kilder velger vi ut og hvorfor?

I tillegg til de primære tekstene velger vi ut noen viktige, men formelt sekundære kilder som vi antar kan bekrefte, benekte eller modifisere den empiri eller de informasjonen vi ellers samler oss:

- Nordisk råds *protokoller* i bokform fra sesjonene 1970, 1971, 1980, 1981, 1986, 1987, 1988, 1990, 1993, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000. Senere års protokoller i digital form.
- Språk i Norden* (alle til og med 2014)
- Guldtavlorna* (Agazzi, et al. 2014)

I protokollene vil vi kunne lokalisere for eksempel forslag og følgeskriv fra Nordisk ministeråd, endringsforslag og vedtak. I omfang må vi da søke i anslått mer enn 30.000 sider, men får noen hjelp i registrene, selv om detaljeringsgraden kan være svingende. I *Språk i Norden* og i *Guldtavlorna* søker vi korrektiver og supplerende informasjon.

3.6 Hvilken organisatorisk kontekst etableres tekstkorpus fra?

Det nordiske regjeringssamarbeidet utøves gjennom Nordisk ministerråd hvor landenes ministre treffer beslutninger om emner av felles interesse, for eksempel om bruken av språk i de nordiske landene. Som utgangspunkt utgj r hver gruppe av ressortministre (for eksempel ministrene med ansvar for kunnskap, skole og undervisning) en beslutningsdyktig underdel av Nordisk Ministerråd. De nordiske landene har konnotativt styrende ord som *undervisning*, *kunnskap* og *kultur* innbygd i titler og arbeidsbeskrivelser. Vi velger å avgrense det til at bare nordiske ministre som har ansvar for nabospråkundervisning i grunnskole og videregående skole, er den personkrets vi refererer til, hvor ikke annet er anført. Ressortministrene kan ta initiativer, beslutte, endre, justere og svekke eller forsterke felles nordiske rammevilkår for grunnskole og videregående skole. Men det krever enighet i ressortministergruppen, for eksempel enighet om hva det nordiske samarbeid om nabospråkundervisning i skolen må inneholde, hvordan det må og kan tilrettelegges og hvordan det skal forvaltes. Selv om man n r til enighet følger ikke nødvendigvis et felles nordisk regelverk. Enigheten uttrykkes i noen tilfeller bare gjennom anbefalinger eller henstillinger til de enkelte lands regjeringer.

De nordiske ministre møtes med jevne mellomrom og drøfter aktuelle emner. Serielt forbereder ministrene da over tid beslutninger og som et ledd i prosessen mottar ministrene forslag fra den nordiske parlamentariske forsamling, *Nordisk Råd*. Mellom m tene har ministerrådets sekretariat i København "ansvar for den daglige driften av det nordiske regjeringssamarbeidet" (Nordisk Ministerråd 2013). I ministerrådssekretariatet "forberedes sakene som tas opp" (ibid.), og sekretariatet har også "ansvar for at vedtatte beslutninger blir gjennomført" (ibid.), hvilket vi kan oppfatte som administrativ utøvelse av hva ministrene enten har bestemt seg for eller er på vei til å bestemme seg for. Sekretariatet er slik sett et "redskap for å realisere samarbeidet" (ibid.). Men sekretariatet kan i tillegg "initiere, iverksette og følge opp politiske beslutninger, utvikle kunnskap som grunnlag for felles løsninger og bygge nettverk for utveksling av erfaringer og ideer" (ibid.). Sekretariatet har ut fra beskrivelsen mandat til å gjøre føringer som ikke nødvendigvis har blitt forhåndsgodkjent av ministerråd, relatert avdeling eller embetsmannskomite.

Ministerrådets sekretariat er delt opp i avdelinger etter emner. To avdelinger har i særlig grad medansvar for språk: *Avdelingen for kultur og resurser* og *Avdelingen for kunnskap og velferd*. Kun *kunnskap og velferd* "arbeider med tiltak innenfor utdanning og forskning" og har "hovedansvar for det nordiske språksamarbeidet" (Nordisk Ministerråd 2013), samt forskning, innovasjon, sosiale forhold, helse og IT. *Avdelingen for kunnskap og velferd* "forbereder og sikrer oppfølging av de spørsmålene som behandles" av både utdannings- og forskningsministrene (MR-U), samt også helsepolitikk (MR-S). Gruppen med ansvar for helse har også utdanningspolitikk, språkpolitikk og skoleutvekslingsprogrammet Nordplus. Avdelingens ansvar på ethvert område er både å *forberede* og *sikre oppfølging* av "spørsmål" som de to ministerråd interesserer seg for. Avdelingen må ta ansvar for spesielt språk og utdanning for *Ministerrådet for utdanning og forskning (MR-U)* og for den tilknyttede *Embetsmannskomiteen for utdanning og forskning (EK-U)*. Embetsmannskomiteen har til sin hjelp embetsfolk fra *Avdelingen for kunnskap og velferd*, som får hjelp fra embetsfolk fra *Nordisk ministerråds sekretariatet*, som ledes av generalsekretæren for Nordisk ministerråd (Nordisk ministerråd 2013). I tillegg har *Ministerrådet for utdanning og forskning* imidlertid også sitt eget sekretariat, *Sekretariatet for ministerrådet for utdanning og forskning*, som er sammensatt av danske, finske, norske og svenske koordinatorene og seniorrådgivere. Dette

sekretariat under *Avdelingen for kunnskap og velferd* betjener under et annet navn (*Sekretariat for embetsmannskomiteen for utdanning og forskning*), men med identisk sammenfallende personale, også Nordisk embets-mannskomit  for utdanning og forskning (EK-U), som er sammensatt av to "landekoordinatorer" og åtte medlemmer fra Danmark, Finland, Færøyene, Grønland, Island, Norge, Sverige og  lands yene.

I v r oppstilling er fordelingen på enheter ifølge teksten følgende frem til utgangen av 2014:

R�d og komiteer	Avdelinger og sekretariater
Nordisk ministerråd	Nordisk ministerråds <i>sekretariat</i>
<i>Ressortministerr�d:</i> Nordisk ministerråd for utdanning og forskning (MR-U) Nordisk ministerråd for sosial- og helsepolitikk (MR-S) Andre: Nordisk ministerråd for kultur (MR-K)	<i>Avdelinger:</i> Fx Avdeling for kunnskap og velferd Fx Avdeling for kultur og resurser <i>Ressortministersekretariater:</i> Fx Sekretariat for Nordisk ministerråd for utdanning og forskning (MR-U) [Samme personale som i Sekretariat for <i>embetsmannskomiteen for utdanning og forskning</i>] Fx Sekretariat for Nordisk ministerråd for kultur (MR-K)
<i>Embetsmannskomiteer:</i> Nordisk embetsmannskomit� for utdanning og forskning (EK-U) Andre: Nordisk embetsmannskomit� for kulturelt samarbeid (EK-K)	<i>Ressortsekretariater for embetsmannskomiteer:</i> Sekretariat for Nordisk embetsmannskomite for utdanning og forskning (EK-U) [Samme personale som i Sekretariat for <i>ministerrådet for utdanning og forskning</i>] Sekretariat for Nordisk embetsmannskomit� for kulturelt samarbeid (EK-K)
<i>Ansvarsområder:</i> Fx nordisk språksamarbeid Fx utdanningspolitikk Fx Nordplus	

Selv om *Avdeling for kunnskap og velferd* med utgangspunkt i MR-U beskrives som ansvarshavende for det nordiske språksamarbeidet, har ansvaret likevel også fram til 2009 periodevis v rt delt med *Avdeling for kultur og resurser*. Dette forklares med at språk er et tverrgående politikkområde og at kulturministrene i flere nordiske land har ansvar for språkpolitikk (Nordisk Ministerråd 2015). "Hovedansvaret for koordineringen af nordisk sprogpolitikk" har imidlertid ligget hos MR-U og fra 1.1.2009 har "MR-U hovedansvaret for sprogområdet i Nordisk Ministerråd, mens MR-K [har] sektoransvar" (Nordisk Ministerråd 2015). Ifølge et notat fra Nordisk ministerråd (9.1.2014) beholder MR-U "hovedansvaret for språkområdet. Nordisk ministerråd for kultur (MR-K) beholder sektoransvaret" (Agazzi, et al. 2014, 34). Men "Embedsmannskomiteen [...] (EK-U) overtok fra og med 2013 rollen som styregruppe for virksomheten på sprogområdet fra en af de forhenværende rådgivende grupper under MR-U; Nordisk Skolesamarbejde (NSS)" og "(EK-U) har udpeget Foreningerne Nordens Forbund (FNF) som nyt forvaltningsorgan for det nordiske sprogsamarbejde for perioden 2014-2018, som er finansieret af midler fra MR-Us budget" (Språkkoordinasjonen 2014). Når

hovedansvaret uansett beskrives som plassert hos MR-U, kan vi velge å tolke det slik at *forvaltningsansvaret* året rundt mellom møtene i ministerråd og komiteer ivaretas av *Avdelingen for kunnskap og velferd*, hvor derfor henholdsvis *Sekretariat for nordisk ministerråd for utdanning og forskning* og *Sekretariat for embetsmannskomiteen for utdanning og forskning* utgjør administrasjonen. Ved å sammenholde tilgjengelige opplysninger om sammensetningen av personale i de to ressortsekretariater (Nordisk Ministerråd 2013) ser vi et fullstendig personsammenfall i de to sekretariatene. Begge sekretariater har samme personale bestående av avdelingssjefen (sjef for Avdelingen for kunnskap og velferd – med i alt 16 tilsatte), avdelings-koordinatoren (koordinator i/for hele avdelingen), to andre koordinatorene (også oppført som koordinatorene i/for hele avdelingen) og seks seniorrådgivere – altså til sammen ti personer. Av de seks seniorrådgivere er én person samtidig rådgiver for Sekretariat for Nordisk ministerråd for sosial- og helsepolitikk (MR-S), hvilket peker på at spesielt de fem øvrige rådgivere er de som kan bruke hele tiden på ansvarsområdet utdanning og forskning. Vi kan imidlertid ikke utlede at de fem rådgiverne dermed kan konsentrere seg om nordisk språkpolitikk og ansvar for og koordinering av nabospråk i grunnskole og videregående skole. Sammen med avdelingssjef og koordinatorene må de seks seniorrådgiverne nemlig på samme tid ivareta samarbeidet med Nordisk sommeruniversitetet (NSU), Nordisk institutt for Asiastudier (NIAS), Nordisk institutt for sjørett, Nordisk vulkanologisk institutt (NORDVULK), Nordisk institutt for teoretisk fysikk, Nordisk samisk institutt (NSI) og Nordisk Afrikainstitutt. Ved siden av dette har gruppen ansvar for institusjonen Nordforsk. I tillegg må gruppen også delta i flere arbeidsgrupper og nemnder: Nordisk nettverk for voksnes læring (NVL), Nordisk komité for bioetikk (NKB), Nordisk samarbeidsnemnd for medisinsk forskning (NOS-M), Nordisk samarbeidsnemnd for humanistisk forskning (NOS-H), Nordisk publiseringsnemnd for humanistiske tidsskrift (NOP-H) og Nordisk samarbeidsnemnd for naturvitenskap (NOS-N) (Ministerrådet for utdanning og forskning 2014). Som noe særlig har man i perioden 2013-15 også ansvar for programmene *Holdbar nordisk vekst* og *Grøn vekst*. Tiden til språk er derfor avmålt.

Ministerrådet har i kjølvannet av andre satsninger valgt å formulere *nabospråk* som et satsningsområde under *Nordisk Sprogkoordination*. Men selv om nabospråk er stipulert som satsningsområde, betyr ikke det at ministerrådet har gjort *nabospråkdidaktikk* til satsningsområde. Den seneste organiseringen av språkområdet for 2014-2018 er vedtatt av *Nordisk Ministerråd – Embedsmannskomiteen for Utdanning og Forskning* (EK-U) ut fra en evaluering gjennomført i 2011 og 2012: *Med språkførståelsen i fokus. Evaluering av enheterna på språkområdet under Nordiska Ministerrådet* (mai 2012). EK-U har besluttet at det nordiske språksamarbeid skal fokusere på tre områder: *Språkdeklarasjonen* (2006), *Innsatser for å styrke barns og unges språkførståelse* (fra 2009) og *Lytteforståelse*. (Sprogkoordinationen 2015).

I skolerne har der hidtil været fokus på børn og unges læsefærdigheder, også når det gælder den såkaldte nabosprogsundervisning i fagene dansk, norsk og svensk. En undersøgelse af internordisk sprogforståelse har imidlertid vist at udfordringerne med at forstå hinanden ligger i forståelsen af det talte sprog (Sprogkoordinationen 2015).

Men *Nordisk Sprogkoordination* skiller ikke mellom *internordisk språkførståelse* og skandinaviske *nabospråk* (*dansk, norsk og svensk*), som formuleringen viser det. Nordisk og skandinavisk har blitt sidestilt. Leseferdigheter *i* og språkførståelse *av* talte skandinaviske språk fremstår som kompetanser, som det må velges mellom, selv om de begge er reseptive ferdigheter.

Nordisk språkkordinasjon beskriver på sin hjemmeside (Sprogkoordinationen 2015) i den tilgjengelige danske versjonen sine *Aktører* som *Ekspertgruppen (Ekspertgruppen Nordens sprogråd)* og *De centrale aktørene* (Nordkurs, De nordiske Perler, Nordspråk, Nordiske sprogpiloter, Netværket for sprognævnene i Norden, Nordisk gruppe for parallelsproglighet), *NFL* (Nordisk Forening for Leksikografi) og *Andre aktører* (Fagnetværk, Nordens huse og institutter, Kultur, Foreningerne Nordens Forbund, Norden i Fokus, Myndigheder, Nordiske Informationskontorer). Under *Sprogpolitik* nevnes tre kategorier: *Nordisk sprogpolitik*, *National sprogpolitik* og *Nordiske læreplaner*. Under *Sprogresourcer* anføres: Netordbøger, Undervisningsressourcer, Sprogteknologi og Fonde. Under *Publikationer* nevnes *Nyhedsbrev* (to brev i 2014, ingen i 2015), *Publikationer* og *Korpusser*. På hovedsiden til høyre er med grafisk støtte anført fire emner: *Fokus på børn og unge*, *Lytteforståelse*, *Deklaration om Nordisk språkpolitik [sic!]* og *Organisationsdiagram 2014–2018*. I tillegg *Nyheter* og *Kalender*.

4.0 ANALYTISK KVALIFISERING AV RELEVANT EMPIRI

Undersøkelsens empiri avgrenses historisk til tiden etter Nordisk ministerråds etablering i 1971. Forutsetningene for det nordiske samarbeid, som etableres i regi av Nordisk r d og de nordiske regjeringer med Helsingforsavtalen, er tidlig til stede. Allerede før avtalen vedtas, har de nordiske ministrene lenge hatt samtaler om skandinaviske og nordiske språk "på uformelle konferencer" (Nordisk ministerråd 2015 a). En viktig forutsetning for at det den 23. mars 1962 lykkes å undertegne samarbeidsoverenskomsten, som vil fremme det nordiske fellesskap, med virkning fra 1. juli samme, år er det tettere samarbeid om kultur, SAS,  konomi og utviklingshjelp. Helsingforsavtalen fra 1962 ble revidert 1971 for å traktatfeste Ministerrådet som offisielt felles samarbeidsorgan for de nordiske regjeringer (Nordisk ministerråd 2015 a).

Vi skal nå kronologisk prøve å vise veien til og resultatet av v r s keproses og dermed prøve å dokumentere hvordan vi kvalifiserer den empiri vi utvelger til å være v rt tekstkorpus. I det følgende vil vi derfor dels vise hvilke tekstutdrag vi når frem til, og dels med analytiske kommentarer vise hvordan vi registrerer noen relasjoner mellom disse. Vi har med andre ord valgt å innlede analysen allerede i dette kapittel og anser det for riktig at vi kan kontekstualisere hver af Nordisk ministerråds verbaliseringer f r vi detaljeret undersøker bruken av termen nabospråk. Vi tildeler underveis tekstene numre og bokstaver slik at vi senere kan referere til dem. Det vil underveis også bli vist utdrag av tekster som vi ikke kan kvalifisere, men som likevel betyr noe for v r undersøkelse.

1962 Helsingforsavtalen

Seneste versjon trådt i kraft 2.1.1996 (Nordisk Råd 1962, 1996)

Herfra kvalifiserer vi tekst fra artikkel 8 om språkundervisning i skolene:

I alle de nordiske lande skal undervisningen og uddannelsen i skolerne i passende omfang omfatte undervisningen i de øvrige nordiske landes, herunder Færøernes, Grønlands og  lands sprog, kultur og almindelige samfundsforhold" (artikkel 8). [TEKST 1]

Ifølge avtale kan Nordisk råd fortsatt være "initiativtagende og rådgivende" (artikkel 44) og "vedtage rekommandationer og rette andre henvendelser eller afgive udtalelser til en eller flere af de nordiske landes regeringer eller til Ministerrådet" (artikkel 45). Helsingforsavtalen kan vi oppfatte som *fødselsattest* for Nordisk ministerråd, fordi noen senere bestemmelser er stipulert allerede her. Det gjelder ministerrådets bestemmelsesrett i samarbeidssp rsm l og ansvaret for "samarbejdet mellem de nordiske landes regeringer og mellem regeringerne og Nordisk Råd" (artikkel 60). Selv om statsministrene har ansvaret for den overordnede samordning av nordiske samarbeidssp rsm l, er det i praksis en utpekt samarbeidsminister fra hvert land som sammen med en statssekretær eller embetsmann fra hvert land som har det daglige ansvar (artikkel 61). Likevel har et formannskap (som går på omgang mellom de nordiske regjeringer) ved siden av dette "ansvar for at samordne" regjeringssamarbeidet og "for at tage de nødvendige initiativer". Ministerrådet f r bistand fra embetmannskomiteer og af Ministerrådets sekretariat (artikkel 61). Sentralt står kravet om at *beslutninger skal være enstemmige* (artikkel 62) og at "beslutninger er bindende for de enkelte lande" (artikkel 63). Nordisk ministerråd må  rlig gi Nordisk Råds parlamentarikere en virksomhetsberetning om det aktuelle nordiske samarbeid og redegjøre for planene for det videre samarbeid (artikkel 64). F r hver ordinær sesjon i Nordisk Råd må ministerrådet likeså orientere parlamentarikerne om "de foranstaltninger der er truffet i anledning af Rådets rekommandationer og andre henvendelser" (Artikkel 65).

Ministerrådets beretninger og øvrige orientering til Nordisk råd er offentlig tilgjengelig som opptrykte vedlegg i Nordisk råds sesjonsprotokoll og vi kan studere dem.

I tiden fra 1962 til 1971 kan vi registrere språkpolitiske utsagn. I 1968 foreslår svenske Sven Sundin Nordiska rådet "att rekommendera Nordiska ministerrådet att tillsätta en nordisk språknämnd med uppgift att närma de nordiska skriftspråken till varandra". (Agazzi, et al. 2014, 17). 1970 skriver *Det nordiske språkmøtet* til Nordisk råd om undervisningen i nabolandenes språk: "Undervisningen i grannlandsspråk på [...] skolenivå bör förstärkas i Norden" (NrS19/1971, 2023). I et vedlegg datert 13.1.1970, fra *Nordisk råds kulturutvalg* om rekommendasjon 23/1964 siteres regjeringene for å være "inställda på att ytterligare främja undervisningen i dessa språk". Utvalget nevner "grannspråksundervisningens centrala betydelse för hela det nordiska samarbetet". Derfor bør ministrene "arbeta för att stärka undervisningen i de nordiska språken på samtliga undervisningsnivåer" (NrS18/1970, 1935).

1971 Avtale om kulturelt samarbeid mellom de nordiske landene

Seneste versjon (undertegnet 15.9.1989), trådt i kraft 1.6.1990. (Nordisk ministerråd 1971, 1990)

De nordiske utdannings- og kulturministrene beslutter 27.4.1970 i Oslo å la "utarbeta förslag til en traktat angående nordiskt kulturellt samarbete" (NrS19/1971, 1896). Gruppen leverer sin rapport ("NU 1970/20") 21.12.1970. Ministrene behandler rapporten i København 12.1.1971 og slutter seg til forslaget om inngåelse av en avtale "i enlighet med riktlinjene i rapporten" (1996) men ikke med helt samme ordlyd. Ministerrådet *vedtar* (kvalifisert som kilde) 15.3.1971 den avtale, som treder i kraft 1.1.1972. Vi kvalifiserer artikkelen om undervisning:

Samarbejdet på undervisningsområdet skal tage sigte på a. undervisningens mål, indhold og midler, [...] Herunder skal aftaleparterne [...] d. fremme undervisningen i de andre nordiske landes sprog, kultur og samfundsforhold, [...] i. søge at tilgodese ønsker fra borgere fra et nordisk land, som bor i et andet nordisk land, om undervisning på vedkommendes modersmål (artikel 3). [TEKST 2]

Det heter at samarbeidet må omfatte informasjons- og dokumentasjonsvirksomhet (artikkel 7) og at kultur- og undervisningsministrene treffer de "nødvendige" beslutninger for å virkeliggjøre avtalens formål (artikkel 9): En embetsmannskomiteé (med en regjeringsutpekt representant for hvert land) og et sekretariat for nordisk kulturellt (artikkel 10). Utgangspunkt er at alle beslutninger må treffes i enighet av ministrene, men embetsmannskomiteen kan få "fuldmagt af Ministerrådet til at afgøre" (artikkel 11) noen ting. Komiteen kan bli pålagt å utføre oppgaver for ministrene og forberede ministerrådets arbeid. Kulturavtalen forplikter hvert land "til nationalt at sørge for en effektiv organisering af arbejdet med de samarbejdsspørgsmål, som falder ind under denne aftale" (artikkel 13).

Nordisk råds kulturutvalg inviterer i 1974 språknemndene i Norden til møte. Bertil Molde er på det tidspunkt sjef for Svenska språknämnden og han medbringer en "lista över vad ett nordiskt språkorgan [...] skulle kunna åstadkomma [...] grannspråksundervisning, forskning, bokutgivning, radio-tv-samarbete [...] Politikerna blev entusiastiska" (Agazzi, et al. 2014, 17). Etter to år "vände politikerna sig 1976 till Nordiska ministerrådet med begäran att skyndsamt låta utreda frågan om en nordisk språknämnd" (17f). I januar 1977 forelå "ett förslag om ett nordiskt språksekretariat (inte en nämnd) med en samnordisk sekreterare" (18), "ett organ jämställt med ministerrådets andra samnordiska organ [...]" (26). Språksekretariatet blir dermed en første egentlig nordisk institusjon "med inriktning på språk" (26).

1978 Vedtekter for Nordisk språksekretariat

Nordisk råds rekommendation nr. 6/1976. Fastsatt av ministerrådet den 17.8.1977 (i kraft den 1.7.1978).

Vi kan kvalifisere paragraf 2 som vedrører språkforståelse og nabospråkundervisning:

§2 Språksekretariatet har særskilt till oppgitt att [...] b) ta initiativ till utredningar och forskningsprojekt av gemensamt nordiskt intresse rörande t.ex. språkvård, terminologi, nordisk språkförståelse och grannspråksundervisning [...] c) följa utvecklingen av grannspråksundervisningen på alla utbildningsnivåer i de nordiska länderna. [TEKST 3]

“Denne instruks [...] er uttrykk for en politisk målsætning som de berørte parter kan være helt eller delvis uenige i, men som de ikke har ret til at modarbejde ex officio” (Karker 1989, 5). Sekretariatet har altså plikt til å følge utviklingen av nabospråkundervisningen, selv om denne plikt ikke nærmere forklares. Omvendt har sekretariatet uttalerett og kan “på begäran eller på eget initiativ avge yttranden och rekommendationer til myndigheter, organisationer, foretag [...] enskilda personer” (§2). Vi registrerer at språksekretariatet selv vil “igangssette faste efteruddannelseskurser i nabosprogsmetodik” (6) men vi kan ikke kvalifisere teksten fordi den ikke er formulert eller innholdsgodkjent av ministerrådet. At “varje kalenderår skall styrelsen till ministerrådet avge en berättelse over verksamheten” (§10) er altså *ikke* nok til at vi velger å kvalifisere tekster i Nordisk språksekretariats regi. Vi vet imidlertid at “Arbetsgruppen för det samnordiska projektet “Nordisk grannspråksundervisning”, med syfte att utreda möjligheterna att stärka grannspråksundervisningen i Norden” (Grünbaum 1978, 137) samme år innleverer sitt materiale til språksekretariatet.

1979 Berättelse rörande det nordiska samarbetet

Undertegnet og sendt fra Nordisk ministerråd desember 1979 til Nordisk råds 28. sesjon (C1)

Teksten er kvalifisert. Under overskriften *Ökad språkförståelse* omtales nabospråk:

Modersmållärare har fått en omfattande fortbildning i grannspråk. Man planerar fortbildning också för lärare i grannspråk. Ett förslag går ut på att stärka grannspråksundervisningens ställning i lågstadiet. Betydelsen av en ökad språkförståelse i Norden har framhållits som ett av argumenten för ett utvidgat radio- och TV-samarbete (NrS28/1980, 915). [TEKST 4]

Av teksten fremgår at ministerrådet skiller mellom *lærere i nabospråk* og *morsmållærere*.

1980 Internordisk språkförståelse. Symposium

Foredrag og diskusjon. 24-26.3.1980, Rungstedgaard, Danmark.

Det fremgår at symposiet er “Anordnet av Sekretariatet för nordiskt kulturellt samarbete vid Nordiska ministerrådet” (Elert 1981). Vi kan ikke kvalifisere tekster herfra da Brita Hvas fra Sekretariatet for nordiskt kulturellt samarbete bare er sekretær ved symposiet. Senere utgis rapporten *Internordisk språkförståelse* (se 2.4) i samarbeid med Nordisk språksekretariat.

1981 Handlingsprogram för förbättrad nordisk språkförståelse (Nordmål)

Vedtatt av Nordisk ministerråd 16.2.1981. Jf. G26 og SiN82, 94. Protokoll over Nordisk råds 29. sesjon, D, Rek. 12/1977/k, 2220 og bilag 1, 2231-37

Av protokollen (NrS29/1981) fremgår det at Nordisk råd allerede i 1977 anbefaler Nordisk ministerråd “att snarast framlägga ett samlat handlingsprogram för förbättrad språkförståelse i Norden” (2220). Nordisk ministerråd skriver 10.12.1979 at språksekretariatet i 1979 utarbeidet skisse til et handlingsprogram som nevner “behovet av att grannspråksundervisningen stärks i modersmålsundervisningen i Norden” (NrS28/1980, 2384). Språksekretariatet mener “metodiska upplägg i grannspråksundervisningen” er en forskningsoppgave. Ministerrådet

beskriver de "viktigaste delområdena, som bör ingå i handlingsprogrammet" og nevner symposiet *Internordisk språkförståelse* (2385) og det pågående *grannspråksprojektet* "som berör undervisningens samtliga komponenter" (2386). Kultur- og utdanningsministrene skriver ett år senere, 10.12.1980 at "bifogade handlingsprogram har utarbetats som en övergripande fråga för samtliga tre områden undervisning, forskning och allmänskultur". Programmet har blitt diskutert ved et felles møte med Nordisk råds kulturutvalg i august 1980 og tre ministerielle komiteer har uttalt seg. Det fremgår, at ministerrådet (-ene) er avsender av *både* meddelelse og det vedlagte handlingsprogram for "ökad språkförståelse". Vi kan derfor kvalifisere begge. Fra meddelelsen innholdskvalifiserer vi et stykke om språkforståelse og fra den allmenne del tekststykket omhandlende motivasjon for nabospråkforståelse:

Som ett led i åtgärderna för ökad språkförståelse på skolans område har ministerrådet redan beslutat rekommendera nationella statliga och kommunala myndigheter att verka för att grannspråksundervisningen stärks så att den ges redan från lågstadiet i grundskolorna i Norden (Meddelelsen). [TEKST 5A]

Attityderna till grannlänternas språk och kultur skapas väsentligen i skolan ... elever som lärare har dålig motivation för grannspråksundervisning. Därför måste en central uppgift var att stärka grannspråksundervisningen i skolan i Norden – dels genom att påverka attityderna, dels genom att ge ämnet ökad plats (2231). [TEKST 5B]

Ministrene plasserer nabospråkinitiativer i de skandinaviske talende land og det svensktalende Finland til "primært grannspråkets ställning i modersmålsundervisningen":

Nordiska ministerrådet rekommenderer nationella, statliga och kommunala myndigheter att verka för att grannspråksundervisningen stärks i grundskolan så att undervisningen ges redan från lågstadiet genom hela grundskolan (2232). [TEKST 5C]

Vi kan registrere en appell om en sterkere innsats i grunnskolen. Ministrene skriver likeså inn konsekvenser for lærerutdanningen og krav til relevante læremidler, som man mener allerede finnes "i form av barnprogram i radio/TV, barnböcker, grammofoonkivor". En første oppgave er å få frem "en lärobok med metodisk handledning för lågstadiet. "Högstadiet" har allerede *Triangelkontakt* heter det. Man gir radio og tv en sentral plass i nabospråkundervisningen og modifierer med at det meste i grunnskolen allerede er igangsatt gjennom utredningen *Våra grannspråk*. Nå må det utvides til å gjelde "främst det gymnasiala stadiet" (2234).

Nordisk språk- og informasjonssenter og Nordisk Språksekretariat er de "institutioner som bör involveras i verksamheten", mener ministerrådet og viser til språksekretariatets ansvar at "följa utvecklingen av grannspråksundervisningen på alla utbildningsnivåer i de nordiska länderna". Men også nordiske foreninger og massemedier må bidra: "läsövningar/småstycken på ett grannspråk" og "TV-inslag på danska, norska eller svenska med textat originalspråk i stället för översättning bör även ingå" (2234). Vi registrerer disse som bidrag til elementer i ministrenes nabospråkdiraktikk, men kvalifiserer ikke tekststykkene som helhet. Størst betydning tillegger vi ordet "läsövningar", men det er uklart om det betyr lesing med uttale.

Av Nordisk råds sesjonsprotokoll fremgår det ellers ikke hvorvidt ministerrådet eventuelt stiller seg bak handlingsprogrammets *vedlegg*, men det kan stemme at *Nordiska språksekretariatets utredning i forbindelse medhandlingsprogrammet* (vedlegg 4) er *sekretariatets*. Ministrene er bestilleren av tekst: "Utredningen ble utført etter oppdrag fra Nordisk ministerråd" (SiN79,

82)⁴². Sekretariatet ytrer seg om nabospråkundervisning, om metoder og om hvordan morsm lundervisningen betyr noe for nabospråkforståelsen (2266-69). I flere år er det "arbeidet med et grannespr ksprosjekt, og en arbeidsgruppe har lagt fram *V ra grannspråk*" (NUB 1978, 11), som foreslår tiltak som tar sikte på å styrke grannespr ksundervisningen. Ministerrådet har *ikke* sluttet seg til rapportens ordlyd, men bare arbeidet "på basis av den". Det har betydning for v r lesing av sekretariatets *metoder* i nabospråkundervisningen. Når sekretariatet heller ikke vil "gå inn på metodiske spørsmål [...] i detalj" men bare viser tilbake til lærerveiledningen i *V ra grannspråk*, kan hverken rapporten eller sekretariatets ord kvalifiseres som ministerrådets stemme.

Vi kan uansett forestille oss at ministerrådet er påvirket av flere av formuleringene: "Målet med undervisningen b r være å lære elevene å *forstå* grannespr kene, ikke at de skal beherske dem. Den beste metoden for å oppnå dette er å motivere lærere og elever gjennom aktuelt og interessevekkende stoff. [...] Grannespr ksoppl ringen b r gå inn som en naturlig del av undervisningen i andre fag enn morsmål, i første rekke i orienteringsfagene. [...] Det nordiske samarbeidet om undervisningsprogrammer i radio og tv bør styrkes, og det bør legges særlig vekt på å øke den nordiske språkforståelsen, uansett hva programmene handler om. [...] En generell heving av spr kbeherskelsen vil også komme grannespr kforst elsen til gode, særlig når språkene er så nært beslektet som de nordiske" (2268). – Vi har ikke innsyn i ministrenes formuleringer gjort "på basis" av rapporten og må derfor klare oss med de formuleringer som vi finner i handlingsprogrammet for økt språkforståelse (som vist ovenfor). I sekretariatets beskrivelse heter det til sist at ministerrådet har vedtatt å fortsette prosjektarbeidet med harmonisering av læreplanene i Danmark, Norge og Sverige, men ikke om det er innenfor emnet nabospråk. Mange ting står derfor åpent her.

1985 Nordisk ministerråds *Virksomhetsberetning for 1984*

Fremlagt i Nordisk råds 33. sesjon 1985, C1 og E8.

Edur Gu nason kritiserer 8.2.1985 ministerrådet for at "N gon tidsplan f r f rverkligandet av hela programmet har emellertid fortfarande inte presenterats för Nordiska rådet och det har inte heller angivits hur stora resurser [...] för genomföringen av programmet" (NrS33/1985, E8, 2386). Ministerrådet viser i sit svar (kvalifisert) til virksomhetsberetningen (NrS33/1985, C1, 997ff) og anfører at nabospråkundervisning i grunnskolen "redan från lågstadiet" er fulgt opp med "lärarfortbildning och läromedelsproduktion". Vi velger   kvalifisere denne delen:

Nordiska ministerrådet rekommenderar nationella, statliga och kommunala myndigheter att verka för att grannspråksundervisningen stärks i grundskolan så att undervisningen ges redan från lågstadiet genom hela grundskolan [...] Rekommendationen har speciellt följts upp av ministerrådet beträffande lärarfortbildning och läromedelsproduktion [...]. – På l romedelssidan utkom *Barn i Norden* h sten 1984. [...] en textantologi f r grannspråksundervisning f r årskurs 4-6. [...] Nordiska språksekretariatet har ansvaret för arbetet. Ministerrådet har bekostat manuskriptarbetet (1005). [TEKST 6A]

Behovet for videreutdanning og l remidler til videregående skole kvalifiserer vi likeså:

En arbeidsgrupp har sedan 1983 arbetat med denna uppgift. Gruppen har haft två möten och en sammanställning av resultaten förväntas bli färdigställd i april 1985. Utredningen behandlar bla följande områden: l replaner, lärarnas grundutbildning (universitet och högskolor), lärarnas fortbildning, pedagogiskt utvecklingsarbete och läromedel (1005). [TEKST 6B]

⁴² Utredningen offentliggj res første gang i Svenska språknämndens tidsskrift *Språkvård* nr. 2, 1979 (SiN79, 82).

Gunnar Björk spør i 25.1.1988 ministerrådet om det "anser att det nya förslaget till kursplan för svenska överensstämmer med den nu gällande rekommendationen? (NrS36/1988, 3011). Gjennom ministerrådets svar får vi bekreftet dets uttalelse i januar 1980 om programmet for nordisk språkforståelse 1981 og dermed konsolidert en mer ordrik utgave av TEKST 5C:

Nordiska ministerrådet rekommenderar nationella, statliga och kommunala myndigheter att verka för att grannspråksundervisningen stärks i grundskolan så att undervisningen ges redan från lågstadiet genom hela grundskolan. För genomförandet vidtas på nationell nivå de ändringar och utfärdas kompletteringar till modersmålsläroplanerna i enlighet med sekretariatets förslag (NrS36/1988, 3010). [TEKST 6C]

1987 Språkkonvensjonen

Anbefalt i Nordisk råd 20.1.1981. Vedtatt i Nordisk ministerråd 17.6.1981, Svaneke, Bornholm, i kraft 1.3.1987.

Før ministerrådets formalisering anbefaler Nordisk råd i 1966 regjeringene i de nordiske land å "utreda [...] en konvention, som omfattar alla de nordiska språken, och enligt vilken nordisk medborgare har rätt att [...] använda det nordiska språk som han anser vara sitt eget [...] (NrS29/1981, 845). Finland er "koordinerende land for dette spørsmål" (NrS19/1971, 2344).

På Nordisk råds 29. sessjon fremlegger ministerrådet sitt forslag til nordisk språkkonvensjon (10.12.1980). Ministerrådet orienterer 1.12.1987 gjennom Nordisk råd om den nye konvensjonen til myndigheter og allmenhet (NrS36/1988, 2799). Vi kvalifiserer to artikler:

De kontraherende stater forplikter seg til å virke for at en borger i en kontraherende stat etter behov skal kunne bruke sitt eget språk ved kontakt med myndigheter og andre offentlige organer i en annen kontraherende stat. Ved siden av domstolene gjelder dette særlig i forhold til offentlige organer som helse-, sosial- og barnevernsmyndigheter samt arbeidsmarkeds-, skatte-, politi- og skolemyndigheter (Nordisk Ministerråd 1981, 1987, artikkel 2).

De kontraherende stater forplikter seg til å søke å gjøre en særlig innsats i spørsmål om språktjeneste når forholdene tilsier det (Nordisk Ministerråd 1981, 1987, artikkel 6). [TEKST 7]

Vi kan registrere at ministerrådet samme år arrangerer en innholdsrelevant konferanse "om nabosprogsundervisningen i dansk/norsk/svensk i den videregående skole" (Karker 1989, 7), men vi kan ikke lokalisere gyldige formuleringer herfra som vi kan innholdskvalifisere.

1988 Ministerrådets Handlingsplan for nordisk kulturelt samarbeid

Oversendt 7.1.1988 fra Nordisk ministerråd til Nordisk råds 36. sesjon. Anbefalt (med bemerkninger) av Nordisk råds kulturutvalg 11.2.1988. NrS36/1988, B 83/K 1459-1516 og bilag 1, 2 og 3, 1517-1835

Utgangspunktet er Nordisk råds oppfordring 1986 til utdannings- og kulturministrene om å utarbeide "en særlig handlingsplan for det nordiske kultursamarbejde (rek. 2/1986, 1475). Ministerrådet etablerer to arbeidsgrupper til å utvikle forslag til planens avsnitt om kultur og utdanning. Forskningspolitisk råd skal bidra med forslag til et forskningsavsnitt. Selv om utvalgenes rapporter *er* vedlagt forslaget til handlingsplan, er bare ministrenes plandokument kvalifiserbart. I beskrivelsen av bakgrunn og tyngdepunkter er hovedformålet å "udvikle og styrke det nordisk [sic] kulturfællesskab" (1476). Det legges "særlig vekt på aktiviteter, som skal gjøre børn og unge bevidste om deres nordiske identitet og de værdier den rummer" (1476). Under "1.6 Sprogforståelse i Norden" åpnes med at "en helt fundamental forudsætning for det nordiske kultursamarbejde er sprogforståelsen" (1478). Her finner vi kvalifiserbar tekst. TV omtales som middel til fremme av nordisk språkforståelse og samfølelse, og ministerrådet uttaler "hvor vigtigt det er at skolerne i Norden gør en særlig indsats for at udvikle og styrke elevernes mundtlige og skriftlige udtryksevne". [TEKST 8A] Men vi kan se at uttrykksevnen ikke

er *nabospråklig*. Det åpner for et tolkningsrom, som vi kan komme tilbake til. Vi velger å kvalifisere dette:

Ministerrådet vil på dette område samordne handlingsprogrammet for forbedret sprogforståelse i Norden (rek. 12/1977) med den kulturelle handlingsplan og – som allerede planlagt – have en principdebat i 1988 om styrkelse af nabosprogenes stilling i undervisningen og om styrkelse af de nordiske sprog som fremmedsprog. Ministerrådet vil understrege, at sprogforståelse både er en kommunikativ kompetance og kulturformidling i vid forstand og ikke alene er et spørgsmål om, hvordan dansk-, norsk-, og svensktalende forstår hinanden (1480). [TEKST 8B]

Med søkekriteriene kommer vi til utdanningsavsnittet med *sprogforståelse i Norden*, som er "et viktig fundament for nordisk samarbejde og en grundforudsætning for nordisk samfølelse" (1485). Derfor må *orientering* om språkene i Norden "gøres til en obligatorisk del af undervisningen i grundskolen, og undervisning i skandinaviske sprog må styrkes i de øvrige nordiske lande og de selvstyrende områder" (1485). [TEKST 8C] Økt elevutveksling omtales her, men dette tilbys ikke alle elever, og vi må derfor se bort fra den. Derimot skal alle få del i "et righoldigt og pædagogisk velegnet undervisningsmateriale" og lærerne må være "kvalificerede" til å undervise i de nordiske språkene (1485). [TEKST 8D] Mulighetene for å utvikle serien *Nordpå* til grunnskolens eldste klasser blir drøftet, men vi kvalifiserer bare dette:

Ministerrådet vil iøvrigt støtte dataprogramgruppens fortsatte arbejde med fremme af nordisk program vareproduksjon, da mange af de udenlandske undervisningsprogrammer, som importeres, er fremmede for nordisk pædagogik og undervisningstradisjon (1486). - Til etteruddannelse af lærere i nordiske sprog vil der blive givet bevilling til afholdelse af bilaterale kurser med 2 årlige kurser for lærere, som underviser i nabosprog integreret i modersmålsundervisningen, og 2 årlige kurser for lærere, der underviser i nabosprog som fremmedsprog (1486). [TEKST 8E]

Forslaget nevner *NORDPLUS*-stipendier, som ikke kan tilbys *alle*. Under 2.3.1.1 *Fremme af nordisk sprogforståelse og samfølelse* lokaliserer vi formuleringen: "Inden for det nordiske skolesamarbejde prioriterer ministerrådet: - Fremme af nordisk sprogforståelse og samfølelse" (1492). [TEKST 8F] Ministerrådet viderefører også oppbygging av en nordisk kompetanse i produksjon av undervisningsprogrammer som er "i overensstemmelse med nordisk pædagogik og undervisningstradisjon [sic]" (1493). Ministrene mener at det på *miljøundervisningens* område "bør gjennomføres en udredning af de nordiske læseplaner og den faktiske undervisning i grundskolen" (1493). [TEKST 8G]

Ved å sammenholde disse treff i søkningen med forslaget til ministrene fra *Arbeidsgruppen vedrørende utdanning* kan vi kartlegge hva som ministrene ikke har ønsket å bruke. Dersom vi bruker søkekriteriene, ser vi store forskjeller på ministrenes og arbeidsgruppens innhold. For eksempel ser ikke ministrene internasjonaliseringen av mediene som en trussel mot nordisk språkforståelse. Ministrene kan ikke bruke formuleringen: "Inden for undervisningsområdet må undervisningen i de skandinaviske sprog og orientering om de øvrige sprog i Norden have en mere fremtrædende plads i landenes uddannelsespolitikk". Arbeidsgruppen mener at "nordisk sprogforståelse er af en så fundamental betydning for nordisk samarbejde iøvrigt at der bør gøres ekstra fremstød for sprogarbejdet [...] en udbygning af aktiviteterne over en 5 års periode". Mer konkret foreslår gruppen "At orientering om sprogene i Norden indgår som en obligatorisk del af undervisningen i grundskolen og af de 16-19 årige" (1539). Gruppen anbefaler "et rigt og pædagogisk godt undervisningsmateriale, som kan vække elevernes appetit på at lære et nordisk sprog" (1539f), og nevner temaantologier, midler til utgivelse av undervisningsmateriale til nabospråkundervisning, utvikling av programvare (til støtte av økt

nordisk språkforståelse) og bruk av nordiske film og tv-programmer til undervisning i nordiske språk. – Men vi vender nå tilbake til ministerrådets eget forslag.

Nordisk råds kulturutvalg behandler dette 11.2.1988 og mener at ministrene "ønskar samordna handlingsprogrammet för förbättrad språkförståelse i Norden med kulturhandlingsplanen":

Beträffande nya konkreta forslag hänvisar ministerrådet [...] främst till en kommande principdebatt om intensifieringen av språksamarbetet och genomföringen av ett nordiskt språkår 1990. Med hänsyn till den höga prioritet språkförståelsesarbetet har givits inom kultursamarbetet anser utskottet att ministerrådet i skyndsam ordning bör lägga fram förslag till konkreta åtgärder på detta område, samt ta initiativ i syfte att effektivisera grannlandsinformationen och öka det nordiska inslaget i skolundervisningen (1460):

Utvalget foreslår at Nordisk råd anbefaler Nordisk ministerråd (vanlig prosedyre) å fastsette en slik handlingsplan "för utvecklingen av dét nordiska kultursamarbetet [...] beaktande av de synpunkter som anförts av kulturutskottet [...] under perioden 1989-1991 och ätt härvid särskilt prioritera arbetet för ökad språkförståelse i Norden" (1469f). Dette nevner man som det første av fem punkter. Som det tredje punkt har man "mot bakgrund av den avgörande betydelse ett starkt utbyggt nordiskt radio- och tv-samarbete" forslag om "ett permanent radio- och tv-samarbete, som tillgodoser de kulturpolitiske målsättningarna", og som det fjerde å tilføre handlingsplanen ytterligere resurser (1469f). - I Nordisk råds ekstra sesjon 16.11.1988 (brev 27.4.1988!) påpeker kulturutvalget at ressursene til gjennomføring av handlingsplanen er *otillräckliga* og de gjentar anbefalingen "särskilt prioriterat ökad språkförståelse i Norden".

1990 Handlingsprogram for språklig samarbeid i Norden. Nordmål

Fremlagt av Nordisk ministerråd december 1989. Anbefalt med kulturutvalgets avvikende synpunkter i Nordisk råd på sesjonen i Reykjavik 1990, vedtatt i Nordisk ministerråd (SiN91, 105 og SiN96, 89). Protokoll for Nordisk råds 38. sesjon, B 103/K 877-904 og 864-876 (utvalgsbetenkning). – Jf. *Språk i Norden* 1990, 76-88.

Ministerrådets *endelige utkast* til handlingsprogram utgjør gyldig og *delvis* kvalifiserbar tekst som bygger på det tidligere *Handlingsprogram for økt språkforståelse i Norden* og på *Handlingsplan for nordisk kulturelt samarbeid*. *Arbeidsgruppen for språklig samarbeid i Norden (Språkutvalget)* utarbeidet først et *foreløpig* utkast (med "én representant fra Nordisk språksekretariat, én representant fra Nordiska språk- og informationscentret og én representant fra NORDSPRÅK" (878)). Dernest sendte ministrene teksten (som vi ikke har innblikk i) ut på høring hos 180 instanser. Til sist behandlet *Embetsmannskomiteen for nordisk kulturelt samarbeid* teksten og tok stilling til høringssvarene (878). Det ferdige utkast består av tre deler: *Første del* er et administrativt forord som varsler "hvad ministerrådet understreker" og hva planen "inneholder". Denne del kan vi ikke kvalifisere.

I *anden del* (880) ser vi innholdsfortegnelse og *innledning*, som forteller om det nordiske språkfellesskap, språkforståelsen i Norden, utviklingen av språkforståelse, språkforståelsens hovedaspekter samt organer for økt språklig samarbeid i Norden. Under *nordisk språkpolitikk* fortelles om språkpolitisk samarbeid, skolepolitisk samarbeid, kulturpolitisk samarbeid og de nordiske språk i Europa (880-888). Orienteringen inneholder noen *bør*-formuleringer, som kommer i tillegg til og på siden av *tredje del* med *Handlingsprogram for sprogligt samarbejde i Norden 1990-1995 – Nordmål*. Dette kunne tale for at vi heller ikke kvalifiserer annen del. Imidlertid forteller følgebrevet at tekstens avsender er ministerrådet. Derfor må vi likevel kvalifisere både annen og tredje del. Det kan vi i tillegg begrunne med at de står i innholdsfortegnelsen (880). – Også kulturutvalget har vært i tvil og karakteriserer tekstens *annen del* som "bakgrunnsmaterial" i sin betenkning (864ff).

Handlingsplanen er avfattet på dansk (877), bokmål (878-886), svensk (886-888), dansk (889-893), bokmål (894f), dansk (895f), svensk (896f), bokmål (897f), svensk (898), dansk (899f) og bokmål (901). Et *vedlegg* til handlingsplanen beskriver og oppsummerer *Handlingsprogram for økt språkforståelse i Norden* (1981 – 1981/87), *Nordiske språk i gymnas og yrkesutdanning* (1986), *Konferanse om sproglig samarbejde i Norden* (1988), samt listen over forslag til "de mest aktuelle forskningsoppgaver" fra handlingsprogrammet i 1981. Tekstene fra 1986 og 1988 kan vi *ikke* kvalifisere. Derimot kan vi med søkeordene innholdskvalifisere annen del av dokumentet. Det tar sin begynnelse under *sprogforståelsens hovedaspekter*:

Samarbejdet om undervisning i sprog i Norden har tre hovedaspekter:

1 Den *skandinaviske sprogforståelse* (nabosprogsforståelsen, grannespråksforståelsen, grannspråksforståelsen). Dette aspekt tilgodeses i nabosprogsundervisningen i Danmark, Norge, Sverige og Svenskfinland.

2 *Nabosprogene som fremmedsprog i Norden* [...] Undervisningen i nabosprogene som fremmedsprog foregår efter andre didaktiske prinsipper end nabosprogsundervisningen.

3 Det tredje aspekt er orientering om – og kundskab og og undervisning i "*de ikke-skandinaviske sprog i Norden*", dvs. finsk, færøsk, grønlandsk, islandsk og samisk. For dem som har dansk, norsk eller svensk som modersmål bør der gives en speciel orientering om islandsk og færøsk. Og man bør benytte sig af at man her har tilgang til levende sprog, hvor de fælles rødder træder klart frem for alle de fem sprogs vedkommende (884). [TEKST 9A]

Under *Nordisk sprogpolitikk* heter det:

Et af de bærende elementer i det nordiske sproglige samarbejde er undervisningen i skolerne. Her findes de faglige og pædagogiske ressourcer som er en nødvendig forudsætning for at formidle viden, indsigt, forståelse, kundskaber, interesse og engagement, som er de centrale elementer i en øget sprogforståelse. En forudsætning for at læreren og eleverne engagerer sig i de nordiske landes sprog, kultur, litteratur og samfundsforhold er for det første at læreren får en kvalificeret grund- og efteruddannelse, og for det andet at der findes tidssvarende undervisningsmateriale i sprog, kultur, litteratur og samfundsforhold. Det er i den sammenheng viktig at understrege at *nordisk sprogforståelse ikke kun er ren kommunikativ kompetence, men også kulturformidling i bred forstand* (886). [TEKST 9B]

Under *Skolpolitikk samarbeide* heter det i tillegg:

I grundskolan kan t. ex. grannspråksundervisningen inte ingå enbart i modersmålsundervisningen, utan den bör ske i nära samverkan med bl.a. historie- och geografiundervisningen och bidra till språk- och kulturförståelse samt fostran till nordisk gemenskap. [...]

I gymnasieskolan skapar grannspråksundervisningen möjligheterna till kontakt till djupare studier av nordisk kultur och litteratur. [...] (887). [TEKST 9C]

Med søkeordene kan vi i *tredje del (handlingsplanen)* innholdskvalifisere følgende:

Fagtraditioner, læreplaner, pensum- og eksamenskrav, læremidler, etteruddannelsestilbud og etteruddannelsesvilkår i almindelighed er så forskjellige i de nordiske lande at en *fremtidig indsats for øget sprogforståelse i de nordiske lande nødvendigvis må ske på fire niveauer*: 1) et fællesnordisk niveau 2) et nationalt niveau 3) et amts/fylke/läns-niveau 4) et kommunalt niveau. Forskellene mellem skolesystemerne i de nordiske lande betyder således, at en *øget indsats for en forbedret sprogforståelse i Norden ikke kun er et fællesnordisk anliggende. Der må også tages nationale initiativer med udgangspunkt i det enkelte lands særlige behov og problemer.*

De gældende læreplaner for modersmålsundervisningen og for undervisningen i nabosprog som fremmedsprog styrer i afgørende grad indholdet i og omfanget af den undervisning der bliver givet i sprog, litteratur og kultur i skolen. Læreplanerne har også stor betydning for hvorledes og i hvilket omfang nordisk stof indgår i læremidlene i de enkelte lande. *Arbejdet med øget sprogforståelse i Norden kræver så vel fællesnordisk indsats med øgede ressourcer på undervisningsområdet som nationale initiativer som tager udgangspunkt i de gældende læreplaner og fagtraditioner* (889f). [TEKST 9D]

Under overskriften *Sprogforståelsens fem grundpiller* heter det:

Arbejdet i skolen med de nordiske landes sprog, kultur, litteratur og samfundsforhold hviler på *fem grundpiller*: 1) lærernes grund- og efteruddannelse 2) læreplanerne 3) forsknings- og udviklingsarbejde 4) udveksling 5) læremidler. *Alle fem områder må styrkes, hvis den nordiske sprogforståelse og det sproglige fællesskab i Norden skal forbedres og udbygges* (890). [TEKST 9E]

Om *Nabosprog integreret i modersmålsundervisningen* heter det blant annet:

Det er gennemgående for skolen at kun modersmålsfaget har ansvaret for at Nordens folk også i fremtiden skal kunne kommunikere med hinanden på deres respektive modersmål. En indsats for øget sprogforståelse er at stille krav om at også andre fag inddrager et nordisk aspekt og nordiske tekster i undervisningen. Efter anbefaling i Nordisk Ministerråd i 1980 er nabosprogsundervisning nu indført fra og med 3. klasse i samtlige lande. Nabosprogsundervisningen har forskelligt omfang og praktiseres efter forskellige principper i hvert land. Det samme gælder for de 16-19-åriges uddannelser. [TEKST 9F]

I forslaget refereres *Nordiske språk i gymnas og yrkesutdanning* og vi møter beskrivelsen av hvordan nabospråkundervisningen er forankret "på forskjellig måte i læreplanene for modersmålsundervisningen i Danmark, Norge, Sverige og Svenskfinland". Disse forskjellene "må medreflekteres, når man diskuterer hvorledes man mest effektivt og hensigtsmessigt vil kunne tage initiativer til fremme af sprogforståelsen i Norden." (891). Det skilles mellom *orientering om og undervisning i de øvrige språk i Norden*:

Nabosprogsundervisningen og undervisningen i dansk, norsk og svensk som fremmedsprog bør styrkes. Samtidig bør orientering om de ikkeskandinaviske sprog i Norden indgå som en obligatorisk del af undervisningen i grundskolen. Endvidere bør undervisning i finsk og islandsk som fremmedsprog effektiviseres i skoleundervisningen. Det er også vigtigt at arbejdet med Norden og nordiske forhold ikke er modersmålsfagets og det skandinaviske fremmedsprogs ansvarsområde alene. En lang række fag (eksempelvis historie, biologi, geografi og samfundskundskab) kunne med fordel inddrages i dette arbejde. I denne sammenhæng skal der opmuntres til udgivelse af undervisningsmaterialer med et nordisk perspektiv. *Ansvarligt organ*: Nationale organer (891). [TEKST 9G]

Om elektroniske medier heter det:

Børn og unge er i dag langt mere fortrolige med de elektroniske medier end voksengenerationen, Av-materiale (dias, video og edb) vil kunne udvikles så vel til grundskolen som til det gymnasiale niveau, spesielt med henblik på at skærpe elevemes interesse for og engagement i Norden som sprogligt og kulturelt område: faktaudsendelser, film, tv-spil, edb-spil og –programmer etc., som tager udgangspunkt i de unges hverdag og interesseområder. *Ansvarligt organ*: Styringsgruppen for nordisk skolesamarbejde Styringsgruppen for nordisk kultur- og massemediesamarbejde (891). [TEKST 9H]

Om læremidler heter det:

I undervisningen i nabosprog som fremmedsprog er der behov for supplerende materiale omhandlende nordiske forhold og sprog i Norden (fx lydbånd, dias-serier, data- og videoprogrammer). Der skal udarbejdes internordisk materiale med kommunikative strategier som omfatter forskellige hverdagssituationer. Materialepakken skal indeholde tekster, lydbånd og videobånd. Et sådant materiale vil kunne anvendes i alle skoleformer og på alle uddannelsesniveauer. Inden for modersmålsundervisningen er der alvorlig mangel på læremidler. Der skal gives støtte til udarbejdelse afsåvel aktuelle som historisk anlagte antologier med tilhørende av-materiale. *Ansvarligt organ*: Styringsgruppen for nordisk skolesamarbejde NORDSPRÅK (892). [TEKST 9I]

Om *Efterutdanning* av lærere i grunnskolen sier planen at kursene skal rettes mot så vel morsmåls lærere som undervisere i andre fag "hvor det nordiske perspektiv traditionelt ikke har været højt prioriteret". Morsmåls lærerne "får stort set ingen efteruddannelse og ajourføring af deres kompetence. En væsentlig forudsætning for opprioritering af de nordiske landes sprog, litteratur og kultur i skolen er kompetente, engagerede lærere". Ansvaret for at det blir endret, legger ministerrådet til Styringsgruppen for nordisk skolesamarbejde, Nordisk språksekretariat, Nordiska språk- och informationscentret og NORDSPRÅK.

Handlingsplanen nevner at lærerstudenter i de nordiske land må kunne få kurser i nabolandenes språk, litteratur og kultur, og det må iverksettes kursvirksomhet for lærerutdannere (nabospråkundervisning og undervisning i nabospråk som fremmedspråk). Initiati-vene har til hensikt å styrke "lærernes grunnutdanning og almene kompetanse i de nordiske landes språk og i nordisk litteratur og kultur". (894) Ministerrådet gir ansvaret for dette over til Nordisk språksekretariat, Nordiska språk- og informationscentret og Nationale organer.

Handlingsplanen kritiserer forskningen for å bygge på løse antakelser:

Tiltak for å bedre språkforståelsen i Norden skal bygge på faktiske kunnskaper og ikke på mer eller mindre løse antakelser, slik tilfellet ofte har vært. Forskning skal derfor være et satsingsområde i framtiden. [...] Forskning om språkforståelsen i Norden som gjennomføres ved universiteter og forskningsinstitusjoner skal styrkes. *Ansvarlig organ*: Nordisk språksekretariat, Nasjonale organer (895). [TEKST 9J]

Under *Medier* heter det om språkforståelse:

Der bør i den sammenheng arbeides aktivt for at få fjernet de mange hindringer, som i dag, til stor skade for den nordiske sprogforståelse eksisterer for distribution af nordiske radio- og tv-programmer til skolesektoren og af børne- og ungdomsfilm generelt, og endelig bør der gøres en aktiv indsats for at tv-programmer fra de andre nordiske lande tekstes på det skandinaviske originalsprog (895). [TEKST 9K]

Handlingsplanen omtaler arbeidet med å tilveiebringe ordbøker "de skandinaviska språken sins emellan" (898). Videre de igangværende initiativer: Nordisk film- og tv-fond, Jurek, Nordplus og Nordjobb. Som nye initiativer nevner planen: frireiseordning, utvekslingsreiser, stipendordninger, personlig kontakt og språkkonsulentstilling på Island. (898f) Iverksettelsen av handlingsplanen og koordineringen av språksamarbeidet skal "ivaretas av Embetsmannskomiteén for nordisk kulturelt samarbeid", som skal legge frem forslag om tiltak innen 1. oktober 1990. "En av konsulentene i Ministerrådets sekretariat skal være ansvarlig for det språklige samarbeidet i Norden" (901).

Kulturutvalget behandler ministerrådsforslaget 30.1.1990 og omtaler tekstens forord og innledning som et bakgrunnsmateriale som sammenfatter "den nordiska språkgemenskapen, språkforståelsen i Norden och nordisk språkpolitik" (864). Utvalget refererer til start *tyngdpunktsområden* før det over 10 sider kommer med omfattende kritiske kommentarer til Nordisk ministeråd. Selv om vi ikke kan kvalifisere utvalgets kritikk, må vi nevne noen eksempler på denne kritikken:

I handlingsplanen för det nordiska kultursamarbetet år 1988 utlovas en intensifiering av det nordiska språksamarbetet [...]. I kulturutskottets betänkande över ministerrådsförslaget önskade utskottet att ministerrådet i skyndsam ordning borde lägga fram förslag till konkreta åtgärder på detta område. Samt ta initiativ i syfte att effektivisera grannlandsinformationen och öka det nordiska inslaget i skolundervisningen. [...] Utskottet har framfört denna önskan till ministerrådet upprepade gånger. [...] Utskottet skulle ha önskat definitioner av programmets syften och mål i handlingsprogrammet, dels att underlätta värderingen av själva åtgärderna som framförs i handlingsprogrammet och dels för att konkretisera ambitionerna på det språkliga området. (868) [...] Ministerrådet verkar ha fått inspiration och ideer [...] om än framställningen verkar något diffus. [...] Utskottet instämmer i ministerrådets uppfattning att nordisk språkförståelse inte är ren kommunikativ kompetens i sig själv utan också en nordisk kulturförmedling. [...] (869) Utskottet har upprepade gånger framhållit vikten av allmänt nordiskt stoff i läromedlen och inte enbart i språkundervisningen. [...] Utskottet har kontinuerligt betonat vikten av att vid nordiskt TV-utbyte borde program från Danmark, Norge eller Sverige som visas i ett annat av dessa länder inte översättas utan textas på originalspråket för att öka grannspråkförståelsen. [...] (870)

Utskottet ser skolan och undervisningen som ett av de största verktygen för att åstadkomma språkförståelse och kunskap om de andra nordiska länderna på olika områden [... og] ytterst angeläget att skärpa undervisningen på detta område. [...]

Utskottet betonar att det nordiska stoffet i läroplanerna bör vara en fråga som kontinuerligt bevakas inom det nordiska skolsamarbetet. [...] (872)

Utskottet anser det vara en brist i handlingsprogrammet för nordiskt I språkligt samarbete att lärar- och elevutbytet inte får högre prioritet. [...]

Utskottet uttrycker sin förvåning över att Föreningarna Norden blir de *ansvariga organen* för de nya initiativen enligt handlingsprogrammet. Även om utskottet har noterat Föreningarna Nordens intresse för att på det nationella planet åta sig uppgiften som centralorgan för utbytesverkamhet och information om denna anser utskottet att ministerrådet borde vara det huvudansvariga organet. [...] (875)

Utskottet har upprepade gånger efterlyst en tids- och finansieringsplan för handlingsplanen för nordiskt kulturellt samarbete. Nordiska ministerrådet har inte ännu tillgodosett denna önskan. Utskottet framhåller därför sin besvikelse över att handlingsprogrammet om språkligt samarbete i Norden inte har följts av varken tids- eller finansieringsplan [...]. (876)

Derfor anbefaler utvalget "att fastställa ett handlingsprogram om språkligt samarbete i Norden [...] beaktande av de synpunkter som anförts av kulturutskottet" (876). Nordmål-programmet kommer til å omfatte 20 delprosjekter (NrS42/1993, 709). 1991 i København drøfter Nordisk Råds hvordan det nordiske samarbeid kan utvikle seg etter de seneste endringer i Norden og Europa. I august 1992 vedtar statsministrene "Bornholm-deklarasjonen" om det nordiske samarbeid og kulturfellesskap (Arbeidsgruppe nedsatt av Nordisk ministerråd 1996, 5). Her uttaler ministrene "Fortsatt satsning på målmedvetne åtgärder för att främja språksamarbete i Norden" (14). I perioden 1992-94 blir rådets organisering av arbeidet diskutert (se 1995 b).

1995 a Nordmål

Reykjavik blir 27.2-2.3.1995 rammen om flere beslutninger [se 1995 b, nedenfor]. Nordisk ministerråd vedtar (kvalifisert) "Handlingsprogram for nordisk sprogforståelse - Nordmål 1996-2000". Det heter at "Språksekretariatet vil få en framtreddende rolle i gjennomføringen av Nordmål 1996-2000, slik sekretariatet har hatt i et tilsvarende program for 1990-95" (SiN 1996,180). Dessverre kan vi *ikke* lokalisere Nordmåldokumentet i sesjonens protokoll, og det kan heller *ikke* i 2015 lokaliseres i fulltekstversjon på web under *norden.org*. Ved forespørsel 17.3.2015 meddeler Nordisk ministerråd at man ikke kan finne dokumentet (!) og henviser til *sprogkoordinationen.org* og *norden.diva-portal.org*, hvor vi heller ikke kan lokalisere det.

"NORDMÅL-programmet (1996-2000) har som formål å styrke det nordiske språkfellesskapet gjennom [...] kursvirksomhet, læremiddelproduksjon, utvikling av ordbøker, forskning, informasjon m.m." (Nærings- og handelsdepartementet 1997). Aas 2000 refererer og siterer Nordmål 1995 i sin avhandling, så herfra kan vi hente *noen* utdrag. Siden vi ikke får innblikk i hele teksten må vi ta forbehold med hensyn til utvelgelsen. Især tre sitater hos Aas kan vi imidlertid kvalifisere, fordi de forteller om materialer, om ministerrådets syn på hva arbeidet i skolen må ta utgangspunkt i, og om de politiske rammene for det:

[...] materialer, der formidler levende sprog og kultur, og som egner sig til at aktivere elevernes sprog; det drejer sig om autentisk materiale på lyd og videobånd med tilhørende sprogbruksrelaterede øvelser" (Nordmål 1995, 16 i Aas, 108) - Læreren grunn- og etterutdanning er da også en av de fem grunnpilarer som arbeidet i skolen med de nordiske lands språk, kultur, litteratur og samfunnsforhold bygger på (Nordmål 1995, 13 i Aas, 120) - Riktignok hevder Nordmåls handlingsprogram at "Hvis så mange lærere som muligt skal kunne delta i de forskjellige efteruddannelsesstilbud, forudsætter dette at de nationale myndigheder skaber økonomiske og praktiske rammer for, at lærerne skal delta" (Nordmål 1995, 14 i Aas, 124). [TEKST 10]

En forklaring på dokumentets utilgjengelighet kan vi kanskje finne gjennom formuleringen: "Språksekretariatet hadde en framtreddende rolle i gjennomføringen av Nordmål-programmene 1990-95 og 1996" (Løland 1997). Her står det jo bare 1996 selv om perioden var definert som 1996-2000. Har programmet blitt satt på brems med språksekretariatets nedleggelse og med den derav uteblivende mulighet for umiddelbar oppfølgning?

1995 b *Nordisk samarbeid i en ny tid*

Etter de nordiske folkeavstemningene 1994 satte statsministrene og Nordisk Råds presidium sammen en felles arbeidsgruppe på sesjonen i Tromsø (november 1994) med oppgaven å analysere det nordiske samarbeidet⁴³. Mandatet [formulert på svensk]⁴⁴ inneholder *ikke* ordene *språk, grannspråk, spr kgemenskap, undervisning, skole, utdanning* eller *kultur* (NrS46/1995, 1151f). Mens analysearbeidet ennå står på kommer de nordiske statsministre 29.1.1995 med en *erklæring*, hvor de først uttrykker seg om *den nordiske dimensjon* i lyset av Sveriges og Finlands inntreden i EU 1.1.1995. I det femte av åtte tekstavsnitt [alle på bokmål] heter det: "Det nordiske samarbeidet har stor folkelig oppslutning. Nordiske borgere legger stor vekt på [...] stor grad av felles identitet, språk- og kulturfellesskap [...]" (NrS46/1995, 1124). – I neste del av erklæringen trekker statsministrene frem tre "sentrale områder for det videre nordiske samarbeidet". Det ene av disse er "kultur, identitet og samfunnsspørsmål av felles nordisk interesse" (1125), som etterfølgende omtales i fire avsnitt. Man oppfordrer alle "engasjerte i det nordiske kulturliv til å bidra til samarbeid om felles nordiske kulturelle markeringer og tiltak for å styrke nordisk identitet, særlig blant unge mennesker" (1125). Men *språk* nevnes ikke.

Ministrene ferdigstiller og undertegner (kvalifisert kilde) rapporten "Nordisk samarbeid i en ny tid" 19.2.1995. På Nordisk Råds sesjon 27.2-2.3.1995 i Reykjavik blir "de prinsipielle sider ved rapporten drøftet og vedtatt" (Arbeids- og administrasjonsdepartementet 2000, 129). Den introduserer begrepet *nordisk nytte*⁴⁵ som et "utgangspunkt for all nordisk virksomhet" og skriver at "kriteriene for "nordisk nytte" er virksomhet som ellers skulle skje i nasjonal regi" ved felles nordiske løsninger, nordisk samh righet samt økt nordisk kompetanse og konkurransekraft (Arbeids- og administrasjonsdepartementet 2000). Rapportens *politiske utgangspunkter* har som det første "samarbete inom Norden"

[...] som bygger på og utvekkler den v rdegemenskap som finns mellan alla nordiska folk och som får sitt främsta uttryck i kulturell och språklig gemenskap och en likartad syn på demokrati, en god miljø och grundl gganda sociala rättigheter (NrS46/1995, 1132f). [TEKST 11A]

Som m lsetning som må ligge "till grund for den fortsatta utvekklingen av samarbeidet inom Norden", nevner rapporten som det første

Bevara och utveckla kulturell och språklig gemenskap i Norden (NrS46/1995, 1133). [TEKST 11B]

Under punktet *prioriteringer* nevnes *språk* imidlertid ikke. Derimot vil ministrene "prioritera barn och ungdom i syfte att utveckla nordisk identitet och främja internationell förståelse". Det *første forslag* går ut på å gjennomføre en "politisk värdering av verksamheten i de ca. 40

⁴³ "Hvert land hadde to representanter i gruppen: en samarbeidsminister og en parlamentariker. Rådets fire partigrupper var representert" (Arbeids- og administrasjonsdepartementet 2000, 128).

⁴⁴ Mandatet ble fastsatt av samarbeidsministrene og rådets presidium 7.12.1994 (NrS46/1995, 1128).

⁴⁵ "Regjeringen har merket seg at delegasjonen mener at begrepet "nordisk nytte" har fått et negativt preg og at det nå kan være grunn til "  finne begrepet frem igjen" (Arbeids- og administrasjonsdepartementet 2000).

samnordiska institutionerna” med sikte på en ”anpassning” (1134f). Det *tredje forslag* nevner at ”satsningen på kultur och undervisning b r fortsätta”. I femte og sjette forslag heter det:

5. Gemensamt skall man inom de prioriterade områdena målmedvetet arbeta för att främja nordisk språkförståelse.  tg rder vidtas som stödjer nordbors möjligheter att oavsett modersmål på likvärdiga villkor delta i det nordiska samarbetet. - 6. Det fortsatta nordiska samarbetet bör inriktas på att knyta V stnorden nära till  vriga Norden. Ministerrådet bör snarast lägga fram förslag till språkliga, kulturella och andra insatser som medverkar till att uppnå detta syfte och som har betydelse för utvecklingen av regionens näringsliv (NrS46/1995, 1135). [TEKST 11C]

I rapportens ”Förslag til beslut i konzentrat” komprimerer ministrene til ”Gemensamt skall man inom de prioriterade områdena m lvetet arbete för att främja nordisk spr kf rst else” (1146). [TEKST 11D] Ministrene vil også at deres egne arbeidsformer ”ses  ver, så att effektivisering och f renkling oppnås (1144)⁴⁶ og foreslår at Nordisk råds sekretariat flyttes fra Stockholm til København og ”samlokiseres” med ministerrådets sekretariat. Rådets presidie bestemte seg i 1993 for Stockholm, men april 1995 beslutter presidiet

[...] at Rådets sekretariat skulle samlokiseres med Ministerrådets sekretariat i København. Dette skulle gjennomføres i løpet av 1996. Så ble gjort. Delegasjonen [den norske] anser med fasit i hånd at flyttingen av sekretariatet aldri skulle ha skjedd samtidig med at hele Rådet fikk en ny organisasjon. Ved flyttingen mistet sekretariatet store deler av sitt samlede opparbeidede tilfang av kunnskap og kultur gjennom mange år. Sekretariatet i København tenderte til å bli en samling av en rekke sm sekreteriat uten slagtyngde. [...] (Arbeids- og administrasjonsdepartementet 2000, 136).

I september 1995 endrer Nordisk r d sin organisasjon, Ministerrådet vedtar endringen av Helsingforsavtalen (i kraft 2.1.1996). Etter at Nordisk r d i Kuopio i november 1995 vedtar noen formelle endringer, tilsetter *Presidiet* en gruppe som gjennomgår arbeidsordningen helhetlig. En ny ordning blir vedtatt i København november i 1996 (i kraft 1.1.1997).

1996 a *Det nordiske samarbeidet på lengre sikt*

Del av Nordisk ministerråds plan- og budsjettdokument for 1997. Oversendt til Nordisk råd 26. juni 1996. Protokoll fra Nordisk råds 48. sesjon i København 1996 (Nordisk ministerråd 1996)

Ministerrådet er avsender (kvalifisert). Under *Spr ksamarbeidet* refereres det igjen til *Nordmål* (1996-2000) og det heter at ministerrådet vil forsterke det språklige samarbeid fremover. Tre områder prioriteres og vi innholdskvalifiserer det første med ordet *språksamarbeidet*:

Spr ksamarbeidet om forskning og utvikling vedr. de tre skandinaviske språkene – herunder s rskilt støtte til de nordiske spr knemnders arbeide - er den sentrale prioritering (NrS48/1996, 581). [TEKST 12A]

Under *virksomhetsberettelsen* (for 1995) heter det under pkt 2.1.2 Nordmål:

Som det fremgår er det hensigten bredt at styrke sprogforståelsen i Norden med sigte på  t øge borgernes forudsætninger for at kommunikere med hinanden på dansk, norsk eller svensk. Især har de ikke-skandinaviske sprog, Vestnorden og børn og unge været prioritert (NrS48/1996, 746). [TEKST 12B]

Denne formulering fremlegger ministerrådet for Nordisk råd 26.6.1996, men ”Nordiska ministerrådet besl t  nd  att lägga ned Nordiska språksekretariatet 1996 i enlighet ned förslaget i utredningen ”Nordisk nytte”” (Agazzi, et al. 2014, 28). Beslutningen kommenteres slik: ”Från första dagen och fram till den delvis okunniga men till effekten  desdigra utredningen ”Nordisk

⁴⁶ ”Ved gjennomgangen av nordiske institusjoner i 1995 ble prinsippet forsøkt presisert i i tre dimensjoner: Det geografiske interesseområde eller aktivitetens ”nedslagsfelt”, graden av kostnadseffektivitet og kompetanse-utnyttelse ved å samle virksomhet som har felles nordisk interesse samt kvaliteten av resultatene (etterspørsel og gjennomslagskraft). Arbeidet førte til at flere institusjoner ble nedlagt og at andre ble slått sammen” (Arbeids- og administrasjonsdepartementet 2000, 136).

nytte" [...] var det en gyllene tid med idel verksamhet, arbeidsglädje och produktivitet" (Agazzi, et al. 2014, 18). Gjennom *Utisjokdokumentet* (språkmøtet i Utisjok) skrev likevel språknemndene 14.9.1996 til ministerrådet at de ville fortsette samarbeidet - *uten* ansvar for nabospråk:

Språknämnderna framhöll också att de [...] inte beaktat den verksamhet som gäller grannspråksundervisningen, eftersom denna enligt ministerrådets förslag skulle överföras till ministerrådets sekretariat (Agazzi, et al. 2014, 45).

1996 b Rapporten *Det umistelige*

"Den 10. april 1996 vedtar de nordiske samarbeidsministrene å nedlegge Nordisk språksekretariat fra 1. januar 1997" (Løland 1997, 106). Vi har allerede sett at ministerrådets plandokument for 1997 fremlegges for Nordisk råd 26.6.1996: *Det nordiske samarbeidet på lengre sikt*. Men samme juni 1996 kommer rapporten "Det umistelige" om "den nordiske sprogforståelse i et bredere perspektiv". Vi vet også at ministerrådet 16.6.1995 på møtet i Stavanger (12) tar initiativ til å nedsette den arbeidsgruppe som skal "vurdere det nordiske språkfellesskapet i et bredere perspektiv og foreslå langsiktige tiltak for språksamarbeidet i Norden" (Løland 1997, 111), men vi kan *ikke* av kildene se at ministrene i 1996 gjør den ferdige rapporten til sine ord. Derfor kan vi heller *ikke* kvalifisere rapportinnholdet som empiri. Aas 2000 gjør rapporten til ministerrådets, men dette blir feil. Ministerrådssekretariatet har riktignok stilt sekretærhjelp og en fagkonsulent som redaktør til rådighet fra ministerrådssekretariatet (12). Til og med har også arbeidsgruppen innkalt en rådgiver og en seksjonssjef fra ministerrådssekretariatet til høring (13), og alle møter "har funnet sted" (12) i ministerrådets sekretariat i København. Men ministerrådet har aldri sluttet seg til rapportens ordlyd. Ministerrådet planlegger først med at "arbejdsgruppen kunne arbejde i perioden juli-oktober 1995 og aflægge sin om nødvendigt præliminære rapport til samarbejdsministrene forud for Nordisk Råds 47. session i Kuopio 13.-15.november 1995" (12). Gruppen etableres 8.8. og første møte gjennomføres i slutten av september (12). Det blir

[...] ret hurtigt klart, at madatet [sic.] sammenholdt med den tilmålte arbejdsperiode - var for omfattende til, at arbejdsgruppen kunne præsentere nye analyser ved Kuopio-sessionen. Arbejdsgruppen valgte derfor at fremlægge en præliminær rapport, hvis udredninger, programmer og forskningsresultater efter gruppens skøn kunne udgøre et tilfredsstillende beslutningsgrundlag for samarbejdsministrene. Efter sessionen i Kuopio forlængedes arbejdsgruppens mandat med henblik [sic.] på udarbejdelsen af en grundigere og mere detaljeret vurdering af det nordiske sprogfællesskab i et bredere perspektiv til brug ved samarbejdsministrenes møde i juni 1996 (Arbejdsgruppe nedsatt av Nordisk ministerråd 1996, 12).

Det blir siden til fire møter i 1996, det siste 5. juni på den danske Grundlovsdag. Resultatet av møtene overdrar gruppen til samarbeidsministrene til "videre overvejelser, prioritering og eventuelle iværksættelse" (12) straks. Men 26. juni legger ministrene frem altså en helt *annen* tekst om språk, nemlig *Det nordiske samarbeidet på lengre sikt* (se ovenfor). Karakterisert dristig legger altså ministerrådet *Det umistelige* på hyllen⁴⁷ trass i at Nordisk ministerråd selv har formulert (kvalifisert) det kommissorium som gruppen arbeidet ut fra:

Det er arbeidsgruppens overordnede oppgave at vurdere det nordiske sprogfællesskab i et bredere perspektiv og foreslå langsigtete foranstaltninger i forbindelse med det fremtidige sprogsamarbejde. Udgangspunktet skal være NORDMÅL, handlingsprogram for nordisk sprogforståelse 1996-2000, og en forståelse af, at handlingsplanen primært begrænses til sprogsamarbejdet på uddannelsesområdet, herunder f.eks. læreplaner og videreuddannelse af lærere.

Arbejdsgruppen skal:

⁴⁷ Rapporten *Det umistelige* er svært utilgjengelig i nordisk kontekst. Med dyktig hjelp fra universitetsbiblioteket i Stavanger er et eksemplar lokalisert hos *University of Wisconsin – Madison*.

- Vurdere Helsingforsaftalens og kulturaftalens afsnit om sprogfællesskabet
- Vurdere det nordiske stofs placering i folke/grundskolens og gymnasiets læreplaner og i læreruddannelsen, samt særskilt vurdere placeringen af det nordiske stof i journalist- og medieuddannelserne og i undervisningen i nordisk sprog som fremmedsprog
- Undersøge om den nordiske sprogkonvention svarer til dagens krav
- Undersøge om den organisatoriske struktur i sprogsamarbejdet under Nordisk Ministerråd er hensigtsmæssig
- Definere de fremtidige indsatser for yderligere at styrke sprogfællesskabet – med udgangspunkt i en kommunikativ kompetence i de skandinaviske sprog og respekt for alle de nordiske folks sprog, historie og traditioner
- Vurdere sprogsamarbejdet i relation til brugen af nye medier i undervisningen
- Tage hensyn til sammenhængen mellem børn og unge, medier, mobilitetsordninger og sprogforståelse, herunder brugen af nye medier som redskab for sprogforståelsen
- foreslå foranstaltninger til at øge sprogforståelsen i Norden i et overordnet og langsigtet perspektiv samt nogle mere kortsigtede aktiviteter af kampagnekarakter. [TEKST 13]

Arbejdsgruppen er sammensatt av fagpersoner som professorer, lektorer, fagkonsulenter, skoleinspektør, redaktør og undervisningsdirektør. Disse fagfolk bruker termen *nabospråk* 42 ganger fordelt jevnt på sidene 6, 8, 9, 10, 17, 20, 23, 24, 25, 29, 30, 36, 37, 39, 40, 43 og 52.

Adjektivet *umistelig* blir stående. Fem år senere, 18.9.2001, får ordet ny aktualitet med utgivelsen av formidlingsrapporten *Nordisk språkförståelse - att ha och mista (Det umistliga)*, som er basert på fire konferanser om nordisk språkforståelse. Catharina Grünbaum formidler informasjon og inntrykk fra disse i rapportform. *Fondet for dansk-norsk samarbeid* (Lysebu og Schæffergården) utgir rapporten i samarbeid med "Hanaholmen – kulturcentrum för Sverige och Finland, Hässelby slott – de nordiska huvudstädernas kulturcentrum og *Nordisk Sprogråd*" (Grünbaum 2001).

Språknemndene etablerte i 1997 den nye samarbeidsorganisasjonen *Nordisk språkråd* (med støtte og bidrag fra ministerrådet. Men "[...] organisationen var inte en institution under Nordiska ministerrådet och hade inte heller ett fast sekretariat" - den kunne "fastställa sina egna stadgar [...]") (Agazzi, et al. 2014, 28f). Språkrådet skulle være "sakkunnet organ åt Nordiska rådet och Nordiska ministerrådet [...] verka för att främja den internordiska språkförståelsen (28).

"I rapporten framförs (s. 5) att Nordiska ministerrådet dittills inte hade haft någon överordnad språkpolitik och (s. 10) att det inte finns något dokument med ministerrådets samlade språkpolitiska prioriteringar [...] I rapporten sägs också (s. 5) att det inte heller hade funnits en samlande struktur för det nordiska språksamarbetet. [...] på s. 11 sägs: Der er så godt som ingen korrespondance eller information mellem de mange enkeltaktiviteter [...] I stället föreslår utredningen (s. 5) att det inrättas en språkpolitisk referensgrupp [...] Ministerrådet på det sproglige område opprioriterer en særlig indsats for børn og unge og deres lærere samt undervisning af voksne på arbejdsmarkedet" (Agazzi, et al. 2014, 46f).

1998 Forslag til en Nordisk språkpolitikk

Fremlagt av Nordisk ministerråd, juli 1998 i Stockholm, oversendt til og anbefalt av Nordisk Råd. Protokoll over Nordisk Råds 50. sesjon i Oslo 1998, B 177/nord, 581-604.

Ministerrådet for utdanning og forskning (MR-U) beslutter (i samråd med MR-K) 2.12.1996 "at nedsætte en arbeidsgruppe (kaldet *sprogpolitikgruppen*) med det mandat at give forslag til en nordisk sprogpolitik og til en forbedret struktur for Ministerrådets sprogsamarbejde" (NrS50/1998, 581). Ministerrådet gjør det "på baggrund af samarbejdsministrenes rapport *Det umistelige*" (581). Vi vet at denne rapporten ikke har tilslutning fra samarbejdsministrene, men derimot kommer fra en arbeidsgruppe, noe som bekreftes i *Nordisk språkpolitikk* med ordene "Arbejdsgruppen bag [...] er inde på" (599). *Språkpolitikkgruppens* forslag blir i april 1998 sendt til høring i embetsmannskomiteene. Rapporten kommer "i maj 1998" (Agazzi, et al. 2014,

46). I juni 1998 behandler samarbeidsministrene, MR-U og MR-K i fellesskap "forslaget til de politiske hovedmål og [...] retningslinjer for en ny struktur for Ministerrådets sprogsamarbejde" (582). Avsenderen er altså ministerrådet, som oversender forslaget (kvalifisert) til Nordisk råd i juli 1998. Vedlegget *Nordisk sprogpolitikk. Forslag til en politik for nordisk sprogsamarbejde i det 21. århundrede* kan derimot ikke kvalifiseres, når ministerrådets forslag bare "bygger på forslagsdelene i rapporten" (581). Innholdsrelevant tekst kan vi kun lokalisere i ministerforslaget (nedenfor).

Nordisk råd anbefaler 24.9.1998 ministerrådet "att samtliga huvudmålsättningar, delmålsättningar samt förslag till åtgärder som fremgår av ministerrådsförslaget genomförs" (NrS50/1998, 580 og 1867). Nordisk Råd antar dermed at ministerrådet har sluttet seg til språkpolitikkgruppens forslag i sin helhet, men ministerrådet "behandlede" (581) og tilslutter seg i følge teksten reelt bare *Baggrund* og *Hovedpunkter* (582) i tillegg til en *tidsplan* og *budgetmæssige konsekvenser* for 1999:

Når ministerrådet skriver "hovedpunktene i forslaget", kan det indikere et underliggende tekstnivå, som vi imidlertid ikke kan lokalisere. Teksten opererer bare med *hovedsigtet* og *retningslinjerne* (582). Vi kan derfor spørre om ministerrådets pennefører bevisst eller ubevisst kan ha tenkt innholdet i språkpolitikkgruppens tekst inn i *Nordisk språkpolitikk* eller om ministerrådet selv har tenkt det samme inn? Uansett må vi avvise vedlegget som kvalifisert kilde, da vi i teksten *ikke* får sikkerhet for ministerrådets tilslutning. Det heter bare *implementering og oppfølging* (582). Vi kan ikke utelukke at personer i eller penneførere for ministerrådet eller Nordisk råds innstillende *Nordenutskottet* (utvalg) bevisst eller ubevisst kan ha tolket det annerledes. Men vi må forholde oss til den kvalifiserte teksten, som ut fra søkekriteriene er:

Udgangspunktet for Ministerrådsforslaget er dels at fastholde og styrke den politiske oppmerksomhet om nordisk sprogsamarbejde, dels at skabe strukturelle forudsætninger for bedre sammenheng i Ministerrådets sprogsatsninger. Hovedsigtet med sprogpolitikken er, at

- De skandinaviske sprog skal fortsat udgøre den fælles ramme om det nordiske samarbejde
- Internordisk sprogforståelse og kulturkompetence skal fastholdes og videreudvikles særlig i forhold til finsk, færøsk, grønlandsk, islandsk og samisk
- Nordboeres færdigheder i at forstå hinanden i skrift og tale (kommunikativ kompetence) med udgangspunkt i Nordens sproglige og kulturelle fællesskab og mangfoldighed skal styrkes

Ministerrådet har angivet følgende overordnede retningslinjer for strukturen i det fremtidige sprogsamarbejde:

- Sprog- og kulturdimensionen placeres centralt som et tværsektorielt område i Nordisk Ministerråds samlede virksomhed
- Hovedansvaret for sprogsamarbejdet lægges til MR-U og MR-K, der tager initiativer til udvikling af tværsektorielle projekter og står for implementering og oppfølging af NORDISK SPROGPOLITIK [...]
 - Her ud over har MR-U og MR-K godkendt følgende tiltag vedrørende konkret implementering af en ny struktur for sprogsamarbejdet: Der etableres en referencegruppe, der skal skabe helhed og sammenheng i Ministerrådets mange sprogaktiviteter, samt have spesielt ansvar for NORDMÅL og samvirke med nordiske interessenter på sprogområdet (frivillige organisationer og bilaterale organer). Endelig skal Ministerrådet på sprogområdet opprioritere en særlig innsats for barn og unge og deres lærere samt undervisning af voksne på arbeidsmarkedet (581). [TEKST 14]

I ministerrådets forslag gjenfinner vi språkpolitikkgruppens anbefalinger til mål for en nordisk språkpolitikk. Men anbefalinger til *delmål* og *retningslinjer* inngår ikke, så derfor har ikke ministerrådet sluttet seg til måloppfyllelsepunktet "at undervisningen i skandinaviske sprog

som nabosprog og fremmedsprog [med bibeholdelse af den historiske dimension] fastholdes og styrkes i Norden” (588). Ministerrådet har ikke tatt med ”at skolerne i Norden giver god undervisning i og om nabosprog” (589) og heller ikke språkpolitikkgruppens to eksempler på innsatsområder (593). Det ene relaterer spesifikt til nabospråk og foreslår ”at forskning i nordiske språks stilling og språkforståelse styrkes, med særlig henblik på udvikling af nabospråksdidaktiken [sic!]”⁴⁸ (594). Ministerrådet har dermed hverken referert eller sitert språkpolitikkgruppens formuleringer om *nabospråk*, og har i tillegg ikke selv heller brukt termen nabospråk. Derimot: *nordisk språksamarbejde, skandinaviske sprog, internordisk sprogforståelse, nordboeres færdigheder i at forstå hinanden i skrift og tale (kommunikativ kompetence)* (582).

Åke Gustavsson utarbeider i 1999 på oppdrag fra Nordisk råds Nordenutvalg rapporten *Ett gränslöst Norden* for å ”kartlägga hindren för en nordisk inre marked” (NrS51/1999, 1578). Under *kultursambeidet* heter det at språkforståelsen har en *nyckelroll*: ”Sannolikt har skolundervisningen i nordiska språk (andra än modersmålet) blivit mindre omfattande än tidigare. Möjligheterna att se grannländemas TV-program och höra radio är begränsad [...] Ännu mer ökar dock benägenheten att se på ”internationella”, oftast engelskspråkiga, TV-program. Det är därför tveksamt i vilken grad TV och radio med nuvarande utformning ger den träning i förståelse av grannländemas språk som i och för sig vore möjlig” (1598). - Men 22 år før anbefaler Nordisk råd i 1977 de nordiske regjeringer (NMR) at ”avsätta medel for att förstärka ett utökat nordiskt TV-samarbete i syfte att göra det möjligt att se grannlands-TV och att stödet til nordiska samproduktioner kraftigt ökas” (NrS51/1999, 1017).

I en ”frågestund med samarbeidsministrarna” om nordiske unges kunnskap ”i grannländers språk” uttaler minister for nordisk samarbeid Marianne Jelved:

[...] den nordiske sprogforståelse en meget høj prioritet. Vi har [...] vedtaget en nordisk sprogpolitik sidste år, og der er børn og unge fokusområde. Vi går aktivt ind og skal støtte læreruddannelser og lærerefteruddannelse inden for de nordiske sprog som en prioritet fra nordisk beslutningsniveau. Og det er det, der ligger i det nordiske Nordmål sprogprogram år 2000-2004. Ministerrådet har en positiv holdning over for at prioritere den nordiske sprogpolitik, og vi har nedsat en nordisk sprogpolitisk referencegruppe, som skal følge udviklingen og dermed give os bedre beslutningsgrundlag fremover (NrS51/1999, 208).

2000 Nordmålprogram 2000-2004

Ministerrådets meddelelse om rekommandasjon 22/1998/nord: *Nordisk språkpolitikk*

Nordisk ministerråd nedsetter i 1999 en *språkpolitisk referansegruppe* med mandatet å

- ”rådgive Ministerrådet (MR-U og MR-K) vedrørende nordiske sprogsatsninger og løfte sprogpolitiske spørsmål frem for ministrene
- have det overordnede ansvar for Nordmål og forelægge MR-U/MR-K 5 årige handlingsplaner og EK-U/EK-K årlige virksomhedsberetninger. Ved programperiodens udløb fremlægge en programrapport ministerrådet ...
- arbejde med opfølgning af de anbefalinger og konkrete forslag, der fremkommer i Ministerrådsforslaget vedrørende Nordisk sprogpolitik samt beagte de synspunkter Nordenutskottet fremfører i sin betænkning herom (B 177/nord, A 1182/nord)
- sikre helhed og sammenhæng i Ministerrådets sprogaktiviteter: Referencegruppen skal overveje prioriteringen af Ministerrådets satsninger inden for sprogsamarbejdet, fremkomme med forslag om vurdering og evaluering af nordiske sprogaktiviteter, tage initiativer, der fremmer synergieffekter inden for og fremmer koordinations af nordiske sprogsatsninger

⁴⁸ *Didaktikken* er den korrekte stavemåten ifølge Dansk Sprognævns Retskrivningsordbog 4. utgave (2012)

- samvirke med nordiske interessenter inden for sprogområdet (frivillige organisationer, bilaterale organer med flere)" (NrS52/2000, 784). [TEKST 15A]

Vi ser at ministerrådet har utdelegert en del av ansvaret til denne referansegruppen, som desember i 1999 legger frem et nytt *Nordmålprogram 2000-2004*, et profildokument og en virksomhetsplan for ministerrådet (p784). Alle tre er "vedtaget af Ministerrådet (MR-U og K)" (kvalifisert) og betyr at vi herfra kan sitere programmets fem mål:

- at nordiske satsninger inden for de ikke skandinaviske sprog (færøsk, grønlandsk og samisk samt finsk og islandsk) styrkes.
- at nordiske satsninger inden for området *Børn og unges sprogforståelse* udbygges.
- At Nordmål-forum udvikles til et nordisk sprogetværk.
- At det nordiske samarbejde i forbindelse med tolkeuddannelserne og tolkeformidling styrkes – også i forhold til EU.
- At det nordiske sprogsamarbejde gøres mere synligt (NrS52/2000, 784) [TEKST 15B]

Nordiska språkrådet [1997-2003] evaluerer i 2002 sitt nordiske språksamarbeid, og konkluderer med at oppgavene delvis er de samme som i den nyere *språkpolitiske referansegruppe*. Språkrådet foreslår at man samordner aktivitetene i én institusjon under Nordisk ministerråd (Agazzi, et al. 2014, 29). Ministerrådet erstatter derfor 2003 referansegruppen med *Ledningsgruppen Nordens språkråd*, "oftast kallad bara *Nordens språkråd* (ett namn som var förvillande likt namnet *Nordiska språkrådet*)" (29). Etterfølgende beslutter "språknämnderna att lägga ned *Nordiska språkrådet* (30), som i sin virketid bare arrangerte to kurs: "[...] För det första räckte inte resurserna [...] för det andra hade Nordiska ministerrådet uttryckligen sagt att granspråkundervisningen skulle ligga hos Ministerrådet" (Agazzi, et al. 1914, 29).

Med *Ledningsgruppen Nordens språkråd* formuleres i 2004 oppgavene "att fungera som sakkunnigt organ åt Nordiska ministerrådet när det gäller nordiska språkfrågor och nordisk språkpolitik [...] ledningsgrupp för det tvärgående stödprogrammet *Nordplus språk* [...] ansvara för samarbetet mellan de nordiska språknämnderna [...]" (31). *Nordens språkråd* skulle "ta egna initiativ och bevilja stöd [...]" (31). Ett projekt er "nordiska språkpiloter", alltså granspråkslärare som skal inspirera og aktivere kollegor [...] (31). *Ledningsgruppen Nordens språkråd* er i følge teksten initiativtaker til *Nordiske språkpiloter* og til boken *Nordens språk med rødder og fødder*. - Men språknemndene får ikke "den representation och det inflytande som var önskvärt i den nyinrättade *Ledningsgruppen Nordens språkråd*" (30), og derfor beslutter "språknämnderna att bilda ett enkelt nätverk, *Nätverket för språknämnderna*" (30) [2004-2008], som tar ansvar for å utge årsskriftet "Språk i Norden" (31).

Et "viktig oppdrag som *Nordens språkråd* fikk av Nordiska ministerrådet var att formulera en deklarasjon om en nordisk språkpolitikk" (Agazzi, et al. 2014, 32f). Det bekrefter at "Nordens Språkråd har under det danske formandskab intensiveret bestræbelserne [...]" (Danmarks formandskab 2006). I rapporten under *Sprogsamarbejdet* får vi ytterligere informasjon om forberedelsen av språkdeklarasjonen:

Det overordnede dokument konkretiseres i et omfattende baggrundspapir. Deklarasjonen har været [...] i høring hos alle relevante parter i de nordiske lande. Kultursektoren foretrak, at der i stedet for en egentlig høringsproces blev afholdt en konference om kultursektorens rolle i det nordiske sprogsamarbejde, og den fandt sted i november 2005. Herefter vil der blive forelagt en ny udgave af sprogdeklarasjonen for ministerrådet for uddannelse, således at den reviderede deklarasjon kan blive fremsat ved Nordisk Råds session i København i oktober 2006. [...] Arbejdet med at revidere den gældende sprogkonvention har været vanskeligt, men det er forventningen, at det kan afsluttes i løbet af 2006 (Danmarks formandskab 2006).

F r kulturkonferansen diskuterer ministerrådet i april 2005 språk med "utgangspunkt i viktigheten af de nordiske borgeres gjensidige forståelse af hinandens sprog, bl.a. som grundlag for det fælles samarbejde om kultur og samfundsforhold" (Danmarks formandskab 2006, sprogsamarbejdet). Etterfølgende gir Nordisk ministerråd ledningsgruppen

Nordens Sprogråd i opdrag at se på Helsingforsaftalens formulering vedrørende de nordiske sprog, herunder at undersøge, hvordan disse formuleringer efterleveres i praksis inden for alle stadier af uddannelserne. Dette arbejde koordineres med den 'Udredning angående sprogforståelsen i Norden og den nationale opfølgning', som blev fremlagt ved Nordisk Råds session i 2005 (Danmarks formandskab 2006).

2006 Deklarasjon om nordisk språkpolitikk

Språkdeklarasjonen: Vedtatt 1.11.2006 av undervisningsministrene (MR-U) (Nordisk Ministerråd 2006, 57-65)

I deklarasjonens preambel tilkjenner fagministrene hensikten til å være "grunnlaget for en samlet, langsiktig og effektiv språkpolitisk innsats". Den nye nordiske språkpolitikken skal sikre *helhet og sammenheng* i ministerrådets spr ksatsninger; likevel er ikke språkdeklarasjonen "juridisk bindende og er følgelig ikke gjennomført i lovgivningen i de fem nordiske landene og de tre selvstyrte områdene. [...]". Selv om deklarasjonen definerer fire saker å arbeide med, må vi med søkekriteriene avgrense til de formuleringer som tar sikte på nabospråk og nabospråkundervisning i dansk, svensk og norsk i Skandinavias skoler og videregående skoler. Først velger vi de utdrag hvor ministerrådet definerer språk og land:

I Norden regner vi alle språk som likeverdige, men de har ikke alle samme rolle. Et språk kan være *komplett og samfunnsbærende* i forhold til det språksamfunn hvor det tales. At et språk er *komplett*, betyr i denne sammenhengen at det kan brukes på alle områder i samfunnet. At et språk er samfunnsbærende, betyr at det i et gitt språksamfunn brukes til offisielle formål, for eksempel undervisning og lovgivning.

I Norden finnes det seks språk som både er komplette og samfunnsbærende: dansk, finsk, færøysk, islandsk, norsk (både bokmål og nynorsk) og svensk. [...] Det finnes ytterligere to språk som kan betraktes som samfunnsbærende [...]: samisk i ulike varianter og grønlandsk. [...]

Når uttrykket Nordens språk brukes i denne teksten, menes alle [...] Når uttrykket Nordens samfunnsbærende språk brukes i denne teksten, menes dansk, finsk, færøysk, grønlandsk, islandsk, norsk, samisk og svensk, mens Nordens statsbærende språk bare omfatter dansk, finsk, islandsk, norsk og svensk.

Endelig tales det ca. 200 ikke-nordiske språk i Norden [...]. Når uttrykket alle språk i Norden brukes i denne teksten, menes totaliteten av språk som tales i hele Norden. I teksten brukes betegnelsen nordboere om alle personer som bor permanent i et land i Norden (Nordisk Ministerråd 2006, 61). [TEKST 16A]

Som "Nordens statsbærende" språk peker deklarasjonen på tre. Ministerrådet slår fast at det nordiske samarbeidet "fremover foregår på de skandinaviske språkene, dvs. dansk, norsk og svensk" (62). [TEKST 16B] I avsnittet om *språklige rettigheter* understreker ministrene det utgangspunktet at "alle nordboere har rett til" [...] "  tilegne seg forståelse av og kunnskaper om et skandinavisk språk og forståelse av de øvrige skandinaviske språkene, slik at de kan delta i det nordiske språkfelleskapet" (62). [TEKST 16C] Blant målene er derfor

- at alle nordboere kan kommunisere med hverandre, først og fremst på et skandinavisk språk
- at alle nordboere har grunnleggende kunnskaper om språkrettigheter i Norden og om språksituasjonen i Norden
- at alle nordboere har allmenn kunnskap om hva språket er, og hvordan det fungerer (62) [TEKST 16D]

Derfor vil ministrene "arbeide med følgende fire saker: *språkforståelse og språkkunnskap, parallellspr klighet, flerspråklighet og Norden som språklig foregangsregion*" (63). Vi velger å innholdskvalifisere b r-målene i avsnittet *språkforståelse og språkkunnskap*:

For å oppnå målene b r

- nabospråkundervisningen i skolen styrkes, samt undervisningen i skandinaviske språk som hjelpespråk og fremmede språk
- Nordens samfunnsbærende språk være godt synlige i det offentlige liv, for eksempel på tv og film
- tilgjengeligheten til bøker på Nordens samfunnsbærende språk oppmuntres
- internordiske ordbøker i papirformat og elektronisk format utarbeides
- maskinoversettelsesprogrammer for Nordens samfunnsbærende språk og programmer for flerspråklig søking i nordiske databaser utvikles [TEKST 16E]

Avsnittet om parallellspr klighet er delt i to. Første del omhandler *parallellspr klighet mellom engelsk og Nordens språk*, hvor "språk med internasjonal rekkevidde og gode kunnskaper i ytterligere ett fremmedspråk" (62) har blitt avgrenset og konkretisert til bare "engelsk". Ministerrådet definerer at: "Med parallellspr klighet menes samtidig bruk av flere språk innenfor ett eller flere områder. Det ene språket slår ikke ut det andre, men språkene brukes parallelt" (63). Det åpner for å spørre om forskjellen på tospråklighet og parallellspr klighet? I avsnittet om *parallellspr klighet mellom språkene i Norden* definerer ministrene overordnet at: "Parallellspr klighet er ikke bare relatert til engelsk, men må også praktiseres mellom språkene i Norden" (64). Ministerrådets forståelse må vi notere oss selv om vi ikke utvelger og kvalifiserer avsnittet. I neste avsnitt, *Mangespr klighet og flerspråklighet* peker ministrene på "at også tegnspr kene f r en sterk stilling" (64). Om *Norden som språklig foregangsregion* heter det til avslutning blant annet:

Norden anses som en foregangsregion når det gjelder spr ksaker. Nordisk språkfelleskap kjennetegnes av borgernes streben etter å forstå og respektere hverandres morsmål. Nordisk språksamarbeid er demokratisk og åpent for innsyn, og hovedsakelig offentlig finansiert. Det finnes en politisk vilje til å bevare det nordiske språkfelleskapet, blant annet gjennom den nordiske språkkonvensjonen (64). [TEKST 16F]

I tillegg må vi kvalifisere formuleringen at Nordisk ministerråd "forplikter seg til å realisere de langsiktige målene" i deklarasjonen (65). [TEKST 16G] Etterfølgende vil derfor Nordisk ministerråd kartlegge implementeringen av deklarasjonen (se nedenfor: 2009, 2011 og 2013). Ministerrådet velger imidlertid i 2009 å endre *Ledningsgruppen Nordens språkråd* til *Ekspertgruppen Nordens språkråd*; Nettverket for språknemndene i Norden blir ikke oppløst (Agazzi, et al. 2014, 33f). Den nye ekspertgruppen skal "arbeide direkt ino Nordiska ministerrådet" og består av 10 personer utnevnt av ministerrådet "på forslag av respektive lands undervisnings- eller utdanningsdepartement" (33). Gruppen blir programkomité for handlingsprogrammet *Nordplus språk og kultur* og f r blant annet oppgavene:

- rådgiver MR-U/EK-U på sprogområdet eller på opdrag af EK-U/MR-U rådgive andre Ministerråd på området.
- rådgiver om, hvordan nabosprogsforståelsen i Norden kan styrkes primært blandt børn og unge, også unge under uddannelse.
- Giver råd om arbeidsplanen for Program for sprogkurser, inden Netværket for Sprogn vneene i Norden udtaler sig om arbeidsplanen.
- rådgiver om, hvordan sprogdeklarasjonen kan følges op på nordisk niveau
- anbefaler tiltag på nationalt niveau, der kan styrke opfølgningen af sprogdeklarasjonen (33f)

Nordisk ministerråd etablerer også en *samordningsgruppe*, *Nordiska spr kkoordinationen* (34) i 2009 [2009-2013]. "Huvudansvaret l g på  mbetsmannakommitt n f r utbildning [...]. Dansk Sprognævn, d r spr kkoordinationen var inhyst, var f rvaltningsorgan" (34).

2009 Ministerrådets redegjørelse om oppfølging av Språkdeklarasjonen

Oppfølging av språkdeklarasjonen (Nordisk ministerråd 2009). J.nr. 09-00281-1.

Redegjørelsen er fremlagt av Nordisk ministerråd (på dansk). Den viser til deklarasjonens innledning, bakgrunn og hensikt. Det heter at "udgangspunktet for den nordiske sprogpolitikk er [...] at det nordiske samarbejde også i fremtiden vil foregå på de skandinaviske sprog, dvs. dansk, norsk og svensk". Formuleringen står derfor uendret og ministrene supplerer med at "Sprogdeklarasjonen vil formentlig fungere som grundlag og utgangspunkt for det offisielle nordiske sprogsamarbejde i mange år fremover". Ifølge søkekriteriene er tekst forfattet av en embetsmannskomite gyldig. I tilfellet her er avsenderen ministerrådet, men vi kan av teksten lese at embetsmannskomiteen for utdanning *kanskje* er forfatteren som skriver om seg selv:

Embedsmandskomite n for Uddannelse og Forskning (EK-U) har stadf stet, at ansvaret for opfølgingen af sprogdeklarasjonen er national, ligesom EK-U har besluttet, at status for opfølgingen af sprogdeklarasjonen gøres gennem EK hvert andet år. Denne første statusrapport fremlægges på Nordisk Råds session 2009 i Stockholm. [TEKST 17A]

Redegjørelsen med tilnavnet *statusrapport* inneholder fire spørsmål utarbeidet "etter r d fra *Ekspertgruppen Nordens Sprogråd*". De er stillet til alle nordiske land og områder – og det første spørsmål må vi kvalifisere for sitt relevante innhold:

1. Hvilke tiltag har der været for at styrke undervisningen i skandinaviske sprog/nabosprog, siden sprogdeklarasjonen blev vedtaget i 2006 (f.eks. tekstlæsning, høreforståelse, regelret sprogindlæring med mere)? [TEKST 17B]

Ministerrådet velger gjennom sitt sekretariat   konkludere følgende:

Nordisk Ministerråds Sekretariat vurderer at alle, bortset fra Sverige, under dette punkt har taget spesifikke tiltag, der kan medvirke til at styrke undervisningen i skandinaviske sprog/nabosprog, siden sprogdeklarasjonen blev vedtaget i 2006. I Norge er sprogdeklarasjonen fra 2006 fulgt op i Stortingsmelding nr. 23 (2007-2008) - *Språk bygger broer*. [TEKST 17C]

Men ministerrådet kommenterer ikke ytterligere. De følgende spørsmål om parallellspr k, mangespråklighet og Norden som språklig foregangsregion kvalifiserer vi ikke. Redegjørelsen inneholder "landerapportene" som vedlegg. Egentlig består ministerenes redegjørelse kun av spørsmålene og noen generelle konklusjoner ut fra "landerapportene" (som eksemplifisert). I 2009 utgir ministerrådet f r dansk formannskap *Uddannelses- og forskningssamarbejdet* i 1000 eksemplarer med 3 senere nedlastninger og 83 hits (Nordisk ministerråd 2009). I april 2010 møtes utdanningsministrene til uformelt spr km te i Danmark med fokus på " [...] det nordiske sprogfællesskab. [...] ministre for uddannelse og forskning, for nordisk samarbejde og for kultur diskuterer, hvordan vi bedst kan skabe nordisk merværdi gjennom øget samarbejde om nabosprogforst else og om undervisning i fremmedsprog" (Nordisk ministerråd 2010).

2011 a Ministerrådets redegjørelse om oppfølging av Språkdeklarasjonen

Oppfølgingen av Språkdeklarasjonen (Nordisk ministerråd 2011). J.nr. 11-00307-1.

Redegjørelsen er – som i 2009 – formelt fremlagt av Nordisk ministerråd (på dansk) til Nordisk r d og derfor gyldig og kvalifiserbar. Selv om avsenderen også her er ministerrådet, kan vi se at embetsmannskomiteen *kanskje* er forfatteren. Redegjørelsen opplyser om at *Embedsmands-*

komitéen for Uddannelse og Forskning (EK-U) allerede i 2008 (1) beslutter at oppfølgingen av deklarasjonen gjøres hvert annet år. Det fremgår *ikke* av redegjørelsen fra 2009. Ministrene kaller redegjørelsen i 2011 for en "landerapportering" og gjentar at "EK-U har stadf stet at ansvaret for opfølgingen af Sprogdeklarationen er national". Det har deres embetsmenn bestemt seg for. Redegj relsens *Vedlegg 1* er "landerapporter" (uten kommentarer) og *Vedlegg 2* er deler av språkdeklarasjonen. Embetsmannskomiteen (ministrene) avstår fra å kommentere eller konkludere noe på "landerapportene", motsatt 2009-redegjørelsen. Men igjen kan vi innholdskvalifisere spørsmål/ instruksjoner til *sprogforståelse og sprogkundskab*:

1.A: Inds t de bestemmelser som fasts tter reglerne i undervisningen i skandinaviske sprog (dansk, norsk og svensk) på både folkeskoleniveau (grundskole) og gymnasieniveau. Dette så det bliver muligt at sammenligne læreplanerne på tværs af lande. (Det kan fx stilles op således: "Kompetansemål etter 7.  rstrinn: Eleven skal kunne lese enkle litterære tekster på svensk og dansk og gjengi innholdet".)

1.B: Er undervisningen i skandinaviske sprog blevet styrket på både folkeskoleniveau og gymnasieniveau siden den seneste afrapportering i 2009? (Er der fx indført nye læreplaner med relevans for dette emne eller gjennomført andre relevante tiltag som på fx læreruddannelserne?)

1.C: Hvordan sikrer relevante myndigheter sig, at læreplanerne der omhandler undervisning i skandinaviske sprog på både folkeskole og gymnasieniveau bliver fulgt? (1f) [TEKST 18A]

Det fremgår at instruksjon til spørsmål 1.A er formulert på norsk, mens den til spørsmål 2.A som resten av dokumentet er formulert på dansk, noe som kan være uttrykk for en korreksjon. Ministrene avstår fra   kommentere eller konkludere om landerapportene; men de presenterer "eksempler på nationale tiltag på sprogområdet [...] så vidt muligt formulert kortfattet" (1). Et enkelt punkt (nedenfor i sitatet) skiller seg ut ved   inneholde en indirekte vurdering. Ministrene har valgt   *nevne* følgende for de tre skandinaviske land:

Danmark: Der er fastsat fælles nationale mål for faget dansk i folkeskolen. Målene er senest ændret i 2009. Læreplanerne i de gymnasiale uddannelser er senest blevet ajourført pr. august 2010.

Norge: I kompetencemålene i læreplanen i norsk er nordisk eller dansk og svensk med på alle trin, hvor der er formulert kompetencemål, bortset fra på Vg1/1.trin på videregående. Kunnskapsdepartementet har gjennom "Sp rring til Skole-Norge 2010" kortlagt, hvordan kompetencemålene i læreplanerne følges op når det gælder nabosprogforst else.

Sverige: I efteråret 2011 blev der indført nye læreplaner med nye kursuser i folkeskolen og modsvarende skoleformer. Det nordiske perspektiv er vel belyst i de nye læreplaner. I efteråret 2011 blev der også inf rt nye læreplaner og nye emneplaner for gymnasieskolen. Statens Skolverk har udarbejdet sider på nettet, som skal være en støtte til lærerne i deres arbejde med nordiske sprog. Målgruppen er de som skal undervise i dansk og norsk inden for emnet Svensk i folkeskolen og i gymnasiet. [TEKST 18B]

Ved fremleggelsen i Nordisk råd uttaler den danske barne- og undervisningsminister Christine E. Antorini at hun viser til "sine nordiske kollegaer, som har leveret landerapportene, hvis der efterfølgende skulle vise sig at v re uddybende spørgsmål relateret til de nationale anliggender" (Nordisk råd 2011). *Kultur- og utdanningsutvalgets talsperson*, Olemic Thommessen (Norge) kommenterer redegjørelsen slik: "Sammenlignet med rapporten fra 2009 konkluderer ikke denne rapporten så godt når det gjelder resultatene. Den beskriver resultatene, men den konkluderer ikke så godt. Jeg tror kanskje tydeligere konklusjoner eller vurderinger rundt det man har oppnådd, ville være til nytte [...]" (Nordisk r d 2011).

2011 b Ministerrådets redegjørelse om tiltak som fremmer forståelsen

På dansk: *Redegjørelse om tiltag der fremmer forståelsen af dansk, norsk og svensk blandt børn og unge og de der arbejder for og med den målgruppe* (Nordisk ministerråd 2011)

Redegjørelsen er gyldig og kvalifiserbar. Den er fremlagt samtidig med 2011-redegjørelsen om språkdeklarasjonen og en tredje: Redegjørelse for ministerrådskomiteens strategi for 2011-2013 *Kunnskap för grön tillväxt och välfärd* (Nordisk ministerråd 2011), hvor det heter: "Videreutvikle det felles verdigrunnlag som ligger i en nordisk språk- og kulturidentitet og de nordiske lands samfunnsmodeller" (4) [TEKST 19A]. Under "Språk og språkforståelse" (7) konkretiserer ministrene det til å "Styrke barn og unges gjensidige forståelse av dansk, svensk og norsk" [TEKST 19B], men de beskriver det ikke som skolens oppgave. Under *status* (i *Kunnskap för grön [...]*) skriver ministrene: "Gjennomføre og avslutte *Sprogkampagnen, herunder sprede resultater og gode initiativer*" ut fra redegjørelse om "tiltag, der fremmer forståelsen" (8). Vi må derfor lese *Redegjørelse om tiltag* som en liste med både *ideer, initiativer* og *resultater* av især språkkampanjen. Før denne tiltaksliste dukker opp (side 7), anfører Ministerrådet at de *siden 2006 kontinuerlig* har arbeidet med

at forbedre rammerne for det offisielle nordiske sprogsamarbejde, således at arbejdet med at styrke børn og unges sprogforståelse kan få de mest optimale betingelser ud fra de eksisterende ressourcer og strukturer (1). [TEKST 19C]

Ministerrådet skiller mellom kultur og utdanning slik: På "uddannelses- og forskningsområdet" ble det i 2009 besluttet at "indsatsen på sprogområdet i Nordisk Ministerråd rettes mod målgruppen børn og unge i hele Norden" [TEKST 19D] med "styrkelse af sprogforståelse *primært* i dansk, norsk og svensk". Skolen nevnes *ikke*. På *kulturområdet* refereres til "*Det fællesnordiske kultursamarbejde - Handlingsplan for 2010–2012*", hvor "nordisk språkforståelse" er et prioritert tema. Språkforståelse defineres imidlertid *ikke*, men det er *målet* at kunst og kultur "skal bidrage til øget nordisk sprogforståelse" (1) [TEKST 19E], som ministerrådet kjeder sammen med at det i strategiplanen for 2011-2012 heter: "[...] *Nordisk råds kultur- og utdannings-utvalg* har språkfelleskap og språkforståelse i Norden som prioritering" (1). Man viser til *Nordisk kulturfond*, som "fra og med 2010" *også* prioriterer barn og unge. Kulturfonden legger *fra dette tidspunkt* vekt på "Aktiviteter, der bidrager til at øge nabolandssprogforståelsen [...] til øget kendskab til forskellige sprog i Norden som kulturbærere [...]" (2). [TEKST 19F]

På denne bakgrunnen anser ministerrådet det for "[...] viktig at fokus fastholdes på barn og unge og styrkelse af deres sprogforståelse i dansk, norsk og svensk. Alt hvad Ministerrådet foretager sig på det sprogpoltiske område gennemsyrrer dette" (2). [TEKST 19G] - *Alt*. – Man viser som eksempel til Nordplus-programmet for 2012-16, men det kan vi ikke kvalifisere, da ordningen bare økonomisk og politisk understøtter at et mindretal av elever i Skandinavia kan benytte det. Ministerrådet vil derimot "styrke koordineringen af aktiviteter på sprogområdet med både Nordisk Råd og Kulturfonden" (2). Altså koordinasjon, men av hva? Ministerrådet vil fortsette dialogen om innsatser som "på bedst mulig måte styrker barn og unges sprogforståelse i hele Norden" (2), og man redegjør for *Nordisk Sprogkoordination* og dens virke samt om *Språkkompagnen* (som den er kampanjeleder for). Nordisk Råds Kultur- og Utdanningsutvalg har etterlyst en slik redegjørelse i 2009. Ministerrådet vurderer at

Redegjørelsen viser, at Nordisk Sprogkoordination udfylder et behov på sprogområdet for koordinering og kontakt med aktører på sprogområdet" fordi det under Sprogkampagnen er [...] lykkedes at samle godt og vel 25 forskjellige aktører på sprogområdet (2). [TEKST 19H]

Ministerrådet vil derfor fastholde engagementet som aktørene har utvist de seneste årene. Med tilvisning til *Redegjørelsen om opfølgingen av Språkdeklarasjonen* i 2011 mener ministrene at dokumentet i tillegg "viser" at "Nordisk Ministerråd på forskjellig vis bidrager til opfølgingen

af Sprogdeklarationen" (2), og tilføyer at "Et nationalt engagement i hvert enkelt land er [...] helt central for virkelig at give nordisk sprogforståelse et løft" (2). [TEKST 19I]

Dokumentets bilag (fra s. 3) består *dels* (frem til s. 6 midten) av en organisasjonsbeskrivelse av det nordiske samarbeid om språk og samarbeidets reorganisering, dels av listen med *resultater og gode initiativer* som dokumentets tittel betegner som *tiltak som fremmer forståelsen*. Ordet *tiltak* konnoterer en betydning som vi kan tillegge ministerrådet i dets beskrivelse av egne initiativer og regorganisering av det nordiske samarbeid, som dokumentet uttrykker behov for:

På daværende tidspunkt har de nordiske undervisnings- og forskningsministre (MR-U) et hovedansvar for koordineringen af sprogområdet, men det er ikke tilstrækkelig klart, hvad dette ansvar innebærer, og hvilken rolle de nordiske kulturministre (MR-K) har. Desuden er der spørgsmålet om, hvor sprogområdet bedst hører hjemme; under MR-U, med ansvar for skole og uddannelse, eller MR-K, med ministre som nationalt har ansvar for sprogpolitikken, i hvert fald for de fleste landes vedkommende (3). [TEKST 19J]

Ut fra forskningsspørsmålet må vi fokusere på hva *vedlegget* formulerer om *nabospråk og nabospråkundervisning*. Vi kan oppfatte det som en oversikt over aktørers aktivitetstilbud om språkundervisning. Likevel er deler av dokumentet snarere en organisatorisk redegjørelse om gjennomførte, igangværende og mulige aktiviteter. Ord hvor *nabospråk* (på bokmål/dansk/nynorsk/svensk) inngår er brukt elleve ganger i redegjørelsen, men ingen ganger, hvor ministerrådets egne beslutninger omtales⁴⁹, derimot for eksempel under "Sprogkampagnens nationale tiltag", som vi bare ikke kan innholdskvalifisere⁵⁰. Noen generelle tiltak omtales slik at de fremstår som om de er ministerrådets; selv om ministrene altså bare har støttet aktørene økonomisk. For eksempel det språkdidaktiske prosjekt *Spr kpiloterne*, som er finansiert af ministerrådet, og de bilaterale nordiske institusjoner Hanaholmen, Voksenåsen og Fondet for dansk-norsk samarbeid (Lysebu og Schæffergården). En kritisk vurdering av vedlegget tilsier helt å velge det bort som et innholdskvalifisert dokument. I redegj relsens *omtale av, initiativer til og bestemmelser om undervisning* må vi velge bort de elementene som ikke elever generelt enten har *fått eller får ta del i*. I organisasjonsdelen (3-6) kan vi peke på de utdrag som vi kan innholdskvalifisere:

"Nordisk Sprogkoordination har følgende oppgaver:

⁴⁹ Dog refereres det norske formannskap for i 2006 å ha brukt ordet "nabospråkforståelsen" (3)  n gang.

⁵⁰ *Sprogkampanjens nasjonale tiltak* (som ikke er ministerrådets; ikke kvalifisert) er disse: - DANMARK: Ministeriet ønsket seg en oppfølging av det danske formannskapets konferanse "Nordiske sprog – sprog i Norden" i 2010 – i form av en fagkonferanse for lærere og andre som beskjeftiger seg med undervisning, der temaet er hva det er som gjør dansk så vanskelig for andre nordboere [...] hvordan man kan gjøre språkundervisningen enda bedre med nye undervisningsmetoder og materiale som tar hensyn til de unges krav til bruk av film og nye medier. - NORGE: Kunnskapsdepartementet har foretatt en undersøkelse blant et representativt utvalg skoleeiere, skoleledere og lærere for å kartlegge hvordan arbeidet med nabospråkforståelse blir fulgt opp i undervisningen i henhold til læreplanene. Resultatet viser at arbeid med nabospråk i liten grad prioriteres. Utdanningsdirektoratet har derfor fått i oppdrag å inkludere lesing av danske og svenske tekster i arbeidet med leseopplæring [...]. I forlengelsen av dette f r Foreningen Norden Norge i 2011 kampanjemidler til å utvide sin kampanje Bruk skandinavisk! med flere nordiske forfatterturneer, der de kan tilby skoleklasser på 4., 7. og 10.  rstrinn besøk av en nordisk skandinaviskspr klig forfatter. Til besøket er det dessuten utarbeidet et undervisningsopplegg tilpasset målene i læreplanen. Som en del av språkkampanjen utvider Foreningen !les leselystprosjektene tXt (7.-10. klasse) og rein tekst (gymnasiet) til også å omfatte språkene dansk og svensk. Det utarbeides materiale og veiledninger til lærerne, tekstutdrag på svensk og dansk i pocketb ker som deles ut til elevene. - SVERIGE: I tillegg arrangerer Skolverket i samarbeid med Foreningen Norden Sverige h sten 2011 filmkonkurransen "Snacka g r ju" som retter seg mot svenske skoleelever.

- Foretage opsøgende virksomhed for at informere brugere (skoler, gymnasier, [...]) om aktiviteterne som foregår i Netværket for Sprognævnene i Norden og Program for Sprogkurser.
- Fra 2009 skal en del af netværksaktiviteterne rettes mod børn og unge og deres sprogforståelse af dansk, norsk og svensk. [...]
- Den målgruppe som det ville være interessant at gjøre en målrettet innsats mot i 2012, er de yngre elever i folkeskolen, gerne efter mønster af den dansk-tyske sprogkampagne www.prof-dr-abc.com. I 2012 vil Nordisk Sprogkoordination derfor iværksette et pilotprosjekt [...]

[...] Sprogkampagnen har disse:

- At give skolelærere og andre der arbejder for og med barn og unge, redskaper til at medvirke til at styrke barn og unges sprogforståelse,

Sprogkampagnens nordiske tiltag

- Lærere vil gjerne at instruksjoner til dem finnes på deres eget språk, og dette ønsket imøtekommes fra 2011, selv om resten av materialet på nettsiden er lagt opp sånn at det også skal kunne brukes til språktrening i å lese dansk, norsk og svensk.
- Opprettes en undervisningsnettside. Herunder ytes støtte til Nordisk Barneordbok på nettet, som ligger under Netværket for Sprognævnene i Norden. [TEKST 19K]

Bare et mindretall av dokumentets aktivitetsbeskrivelser leder frem til klasseromaktiviteter: Noen nevner, antyder eller underforstår et undervisningssikte, men ministerrådet kjeder ikke eksemplene sammen til en nabospråkdiraktikk. Derimot peker man nasjonalt eller nordisk på didaktikker i utvikling hos aktører som *Foreningerne Nordens Forbund*, *Norden i Bio*, *Netværket for Sprognævnene i Norden*, *Foreningen Iles*, *Danmarks Radio*, *Skolverket*, *direktorater* og *Kunnskapsdepartement*. Ingen av disse har Nordisk ministerråd ansvar for. Ministerrådet beskriver tilbudene uten å angi didaktiske begrunnelser og skiller ikke mellom tilbud til elever i grunnskole og videregående skole; men vi kan lokalisere noen begrunnelser som "et undervisningsopplegg tilpasset målene i læreplanen", "retter seg mot svenske skoleelever" og "at målgruppen barn og unge i skolen berøres i relevant materiale". Vi kan også lese at *ministerrådet er på søk* etter hva som kan "bidra til et nytt perspektiv på og til en bedre språkundervisning" og "hvordan man kan gjøre språkundervisningen enda bedre med nye undervisningsmetoder og materialer". Ministerrådet spør indirekte etter nytt og bedre, men peker ikke ut hva som er gammelt og mindre godt; ministrene stiller ingen forslag.

Ministerrådet tilbyr *Språkkampagnen* å imøtekomme instruksjoner til lærere på deres eget språk (fremfor andre nordiske språk) fra 2011. Senere er det avsluttet. Ministerrådets *nordiske språkkoordi-nasjon* tilbyr koordinering og kontakt gjennom oppsøkende virksomhet. Språkkordinasjonen vil *fra 2009* [formulert 2011] rette "en del af" nettverksaktivitetene mot barn og unge og deres språkforståelse. Men i dokumentet heter det derimot "alt hvad Ministerrådet foretager sig på det sprogpoltiske område" (2). Ministrene *foreskriver* ikke gjennom sin Språkkordinasjon, men *nevner* ideer: "Dette kan for eksempel gøres ved at mindst én af de årlige konference [sic!]" og "Den målgruppe som det ville være interessant at gjøre en målrettet innsats mot i 2012, er de yngre elever i folkeskolen". Det siste "etter mønster af den dansk-tyske sprogkampagne". Det refereres til *Nordspråk*, *Språkpilotene*, *Nordplus*, *Nordisk kulturfond*. Redegjørelsen regner opp resultater *hittill* under overskriften *Norden i en nøtteskal* (16ff). Selv om noen formuleringer her *kan* diskuteres i relasjon til søkekriteriene våre, velger vi selektivt bare å innholdskvalifisere noen få. Vi kan begrunne utdragene med at de inneholder et *nabospråksperspektiv*, plassert under *Sprogpilotene*:

- Nordisk Sprogkoordination holder kontakt med administrator for Nordplus Sprog- og Kulturprogrammet og Nordisk Kulturfond med tanke på å gjensidig kunne peke på eksempler på god praksis og viderebringe informasjon om og erfaringer derfra til andre, f.eks. nye prosjekt-søkere.
- Sprogpiloterne er et etterutdannelseskonsept for språklærere i grunnskolen i Norden som ønsker å vite mer om språklæring i et nabospråksperspektiv og hvordan dette kan bidra til et nytt perspektiv på og til en bedre språkundervisning.
- Nordspråk er et nettverk for lærere som underviser i nordiske språk som morsmål eller fremmedspråk, med nasjonale kontaktpersoner, gjerne tilknyttet l rerforeninger eller andre lærerressurser. [...] Temaene for kursene er ungdomsspr k, språk- og litteraturdydidaktikk, ny nordisk kultur osv. [TEKST 19L]

Vi kunne argumentere for å ta med noen flere utdrag fordi forskjellige aktiviteter griper inn i hverandre. Men igjen må vi huske at utgangspunktet for å kvalifisere er at *alle* elever i skole og videregående skole umiddelbart er omfattet i punktet – og passer på søkekriteriene.

2013 Ministerrådets redegjørelse om oppfølging av Språkdeklarasjonen

Oppfølgingen av Språkdeklarasjonen (Nordisk ministerråd 2013)

Redegjørelsen er igjen bassert på landenes egne rapporter til ministerrådssekretariatet (1). Det gjentas at deklarasjonen ikke er juridisk bindende. Det fremgår at ”prioriteringen mellom og finansieringen av tiltak til oppfølgingen av språkdeklarasjonen kan variere i de nordiske landene [...]” (1). [TEKST 20A] Ministrene setter dermed ord på den forskjellighet som vi allerede sporer i de to første redegjørelsene, hvilket rådet i 2013 kjeder sammen med at ”de nasjonale tiltak på språkområdet er av særlig betydning fra og med 2014” (1). [TEKST 20B] Embetsfolk (EK-U) har nemlig på vegne av ministrene 5.12.2012 besluttet, ”at en av de tre prioritinger på språkområdet fremover skal være at det i høyere grad skal identifiseres hvorvidt nordiske tiltak på språkområdet kan bidra til å understøtte nasjonale innsatser i oppfølgingen av Språkdeklarasjonen” (1). [TEKST 20C] Embetsmannskomiteen spør altså *hvorvidt* og ikke for eksempel *hvor*dan. Oppfølgende heter det:

Fokus på barn og unges forståelse av dansk, norsk og svensk i det nordiske språksamarbeidet ble besluttet av EK-U i 2008. Denne prioritering videreføres også fremover, og fra 2014 med særlig vekt på forståelse av talespråkene dansk, norsk og svensk etter beslutning i EK-U i 2012 (2). [TEKST 20D]

Mens redegjørelsene utferdiges i årene 2009, 2011, 2013, treffer embetsmannskomiteen altså beslutninger om språkpolitikk i årene 2008 og 2012. Spørsmålene til landene er *i all hovedsak* de samme i 2013, noe ”som gir en bedre mulighet til å følge utviklingen [...]” (2). Redegjørelsen gir en ”kort oppsummering av hovedpunkter” fra ”landerapportene” og beskriver den del som ”er finansiert med midler under MR-Us budsjett, så man lettere kan se de nordiske og nasjonale tiltak” (2). I bilaget kan vi lese rapportene, som vi imidlertid ikke kan kvalifisere. Derimot spørsmålene til *Språkforståelse og språkkunnskaper*, som er disse:

1.A: Redegjør for læreplanenes kompetansemål når det gjelder undervisningen i og om skandinaviske språk (dansk, norsk og svensk) på både folkeskoleniv  (grunnskole) og gymnasieniv  (videregående skole).3 Angi om kompetansemålene er formulert ut fra et nabospråksperspektiv eller ut fra et fremmedspr ksperspektiv. Redegjør eventuelt også for relevante kompetansemål for kulturforståelse.

1.B: Er undervisningen i og om skandinaviske språk (dansk, norsk og svensk) blitt styrket siden landrapportene i henholdsvis 2009 og 2011? Er det innført nye læreplaner eller gjennomført andre relevante tiltak, eksempelvis i l rerutdannelsene, kursvirksomhet rettet mot lærere, kampanjetiltak rettet mot skolen (evt. tiltak i forlengelse av den nordiske spr kkampanje 2010-2012)?

1.C: Hvordan sikrer relevante myndigheter (nasjonale myndigheter og skoleeiere) seg at læreplanenes kompetansemål som omhandler undervisning i og om skandinaviske språk, følges opp i praksis? Finnes det undersøkelser som for eksempel disse undersøkelsene fra henholdsvis Norge (Språkrådet) [...] og Sverige (Lärarnas Riksförbund) [...] (3). [TEKST 20E]

Under *Oppfølging* nevner ministerrådet de nordiske tiltak *Nordkurs, Nordspråk, De nordiske perler, Nordiske språkpiloter, Nordenlektorer, Foreningerne Nordens forfatterturné* og deres undervisningsportal *Norden i skolen*. Videre nevnes at *Nettverket for språknemndene i Norden i 2013* har ferdigstilt sin *nordiske barneordbok*. Selv om Nordisk ministerråd altså har understøttet initiativene økonomisk, er ikke innholdet formulert av ministerrådet. Under *Oppfølging* på nasjonalt nivå fremhever redegjørelsen at ”det nordiske perspektiv er skrevet inn som kompetansemål i læreplaner og kursplaner for fagene dansk, [...], norsk og svensk” (4) [Tekst 20F], men at ”vektleggingen av nabospråksforståelse og kulturforståelse varierer noe og ser først og fremst ut til å være relatert til om elevgruppen har dansk, norsk, færøysk eller svensk som morsmål eller ei” (4). [Tekst 20F] Ministrene påpeker at ”ansvaret for oppfølgingen av kompetansemålene er desentralisert til skoleeier i alle landene” (4). [TEKST 20G].

Om Danmark forteller ministerrådet for eksempel at *Læreplanen i dansk som annetspråk* fra 2013 har mer vekt på fremmedspråkdidaktikk. Norge og Sverige koples til undersøkelser av oppfølging av kompetansemålene i læreplanene. Norge rapporterer om en forbedring når det sammenliknes med resultatene fra undersøkelse i henholdsvis 2010 og 2012. Læreplanene i Norge er revidert 2013. Sverige har skrevet nabospråkperspektivet inn i læreplanen fra 2011 og *Skolverket* har videreført undervisningsressursen fra den nordiske språkkampanjen. - Ved å peke på noen informasjonen frem for andre valoriserer ministrene indirekte informasjonen, men avstår likevel fra å kommentere status. Ministerrådet formulerer ikke status normativt og konkluderende hverken nasjonalt sett, skandinavisk eller nordisk.

2014 Nordisk ministerråd omorganiserer

Både i 2008 og 2011 [tekst 19B] mener ministerrådet at man vil styrke innsatsen for barn og unge: EK-U tar beslutning om særskilt fokus på arbeidet med barn og unge den 11.9.2008:

Beslutet om språksamarbetet handler om at organiseringen [der trådte i kraft i 2009] skal bidra till en prioritering av en fokuserad och målinriktad insats för att barns och ungas förståelse för grannlandsspråken skall stärkas och att alla nordbor skall kunna kommunicera med varandra på ett skandinaviskt språk. ... ÅK-U [sic] beslöt följande: [...] Særskilt fokus skal lægges på arbejdet med børn og unge (Sprogkoordinationen 2015).

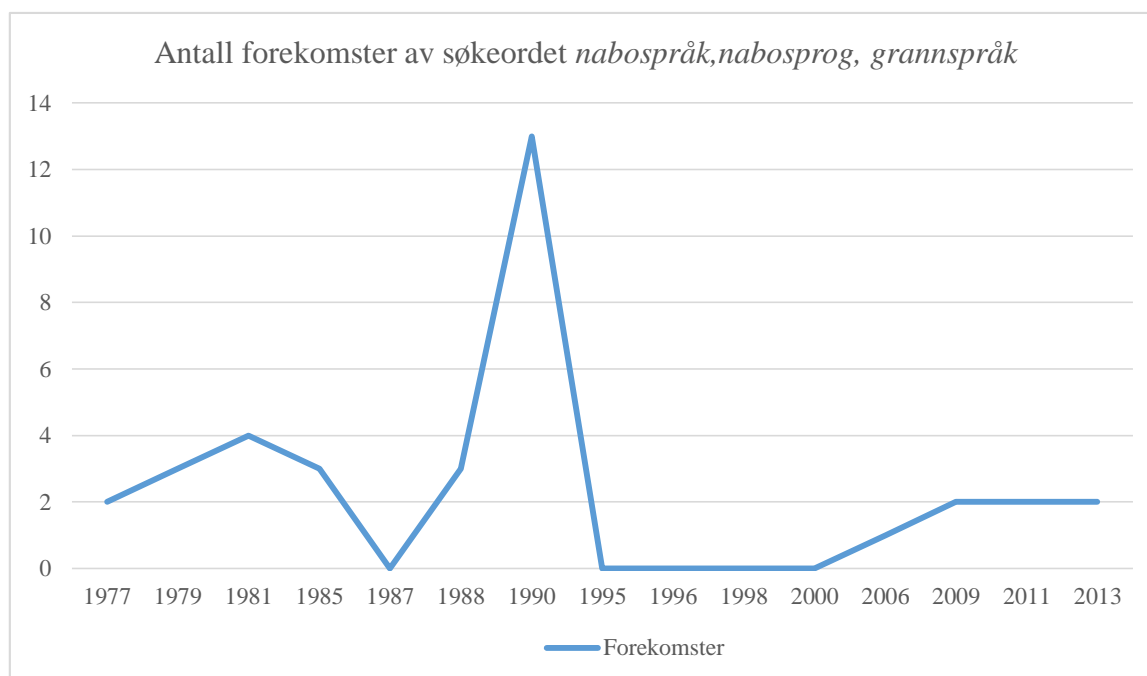
I 2014 konsoliderer ministrene beslutningen og plasserer også i et notat (9.1.2014) ansvaret (Agazzi, et al. 2014, 34). Vi har ikke tilgang til notatet og kan derfor ikke kvalifisere det. Men det refereres at Nordisk ministerråd for utdanning og forskning beholder *hovedansvaret* og Nordisk ministerråd for kultur *sektoransvaret* for språkområdet (34). Embetsmannskomiteen for utdanning ”skall enligt notatet [...] vara styrgrupp för [...] språkområdet, och Föreningarna Nordens förbund (FNF) [...] förvaltningsorgan” (35). Den ”nya ordningen skall gälla 2014-2018” [34f]. Det passer godt for språknemndene som ”inte har barns och ungas språkförståelse som en specifik arbetsuppgift” (Agazzi, et al. 2014, 10). Til gjengjeld kreves det at *Ekspertgruppen Nordens språkråd* ifølge en utredning i 2012 har spesiell kompetanse hva gjelder barns og unges språkforståelse (36). Embetsmannskomiteen har overordnet bestemt seg for å fokusere på det nordiske språksamarbeid i tiden 2014-18 på tre områder i alt: ”1) De fire arbeidsspørsmål i Deklarasjon om nordisk sprogpolitikk (Sprogdeklarationen) 2) Innsatser for at styrke barn og unges sprogforståelse og 3) Lytteforståelse (Sprogkoordinationen 2015)”.

5.0 UNDERSØKELSE AV DEFINERT TEKSTKORPUS

5.1 Hvordan kontekstualiseres søkeordet *nabospråk* i primært tekstkorpus?

I det kildegodkjente og innholdskvalifisert avgrensede tekstkorpus kan vi undersøke hvordan forekomstene av det sentrale søkeordet *nabospråk* opptrer i den lokaliserte konteksten. Det betyr at vi kan undersøke hvilke ord nabospråk opptrer sammen med for derigjennom å skaffe oss mer parataktisk, hypotaktisk og syntaktisk informasjon til forståelse av hvordan ordet har blitt brukt. Det velger vi å gjennomføre på to nivåer ved først isolert å se på de tettest plasserte ordene og dernest ved å se på alle ord i den eller de helsetninger, som ordet er del av.

Før vi ser på ordets omgivelser velger vi å skape oss et overblikk over søkeordets plassering på de 20 kvalifiserte kildene. Det viste seg tidlig i kvalifiseringsarbeidet at noen kilder er rikere i forhold til søk med de søkeordene vi har definert. Det ble også klart at langt fra alle kildene inneholder søkeordet. Bare 11 kilder har ordet *nabospråk* som enten enkeltstående ord eller som del av et sammensatt ord. Hertil kommer en ujevn fordeling på de 11 kildene fordelt på 10 årstall. Ved å innsette antall forekomster i diagram på en tidslinje får vi et klarere bilde av denne fordelingen:



Ved å kombinere våre opplysninger om kildene med forekomstene i skjemaet kan vi se at ordet *nabospråk* opptrer det høyeste antall ganger i *Handlingsprogram for språklig samarbeid i Norden. Nordmål 1990-1995*. Dette program godkjente Nordisk ministerråd i Reykjavik i 1990. Fem år senere godkjente Nordisk ministerråd for utdanning i 1995, likeså i Reykjavik *Handlingsprogram for nordisk sprogforståelse. Nordmål 1996-2000*. Denne neste gangen inneholder dokumentet (den delen vi har hatt tilgang til) ikke ordet *nabospråk*. Heller ikke *Nordisk samarbejde i en ny tid* fra 1995 inneholder ordet.

Språkkonvensjonen (Nordisk språkkonvensjon) fra 1981/87 og kildene i tiden fra 1995 og frem til og med 2000 inneholder altså dermed ikke ordet *nabospråk*. Vi ser at ministerrådet vedvarende har brukt termen fra 1977 til 2013 og bare i 1987 samt i perioden 1995-2000 har unnladt å bruke den. Vi må naturligvis være forsiktig med å legge for mye betydning i disse tallene, men vi ser for eksempel en påfallende endring fra 1990 til 1995. Spørsmålet er derfor om vi kan forklare utsvinget. Vi vet at Sverige og Finland 1. januar 1995 inntreier i EU og at det nettopp i 1995 pågår en debatt i Nordisk råd og i Nordisk ministerråd om å endre på de organisatoriske rammer for arbeidet. At denne debatten i seg selv skulle kunne overbevise ministerrådet om å slutte med å bruke et ord kan virke lite sannsynlig. Likevel kan vi ikke se bort fra at den språklige orientering mot EU blir forsterket med Sveriges og Finlands tilslutning. Retorisk kommer nye "naboer" inn i *det skandinaviske språkfelleskapet* (ministrenes egen betegnelse). Når ministerrådet ikke kan inkludere de nye naboene i nordisk *nabospråkundervisning* (ministrenes bestemthet) blir det kanskje bekvemt å tale om *språk* fremfor *nabospråk*.

Vi tillegger uten videre Nordisk ministerråd ansvaret for bruken av termen *nabospråk*, fordi vi gjennom seleksjon av kilder og kvalifisering av innhold har sikret oss at ministerrådet har lest og godkjent alle ordene i det lokaliserte tekstkorpus. Vi kan ikke utelukke at bortvalget av termen *nabospråk* har skjedd på embetsnivå i for eksempel ministerrådssekretariatet eller i en komité. Men vi må anta at de som har forberedt dokumenter til ministerrådets behandling har faglig bakgrunn og derfor for eksempel må ha vist at Börestam Uhlmann 1994 i sin avhandling bruker termen *nabospråk*. En mulig forklaring kan derfor alternativt peke tilbake til ministerrådets egen vurdering, dømmekraft og politiske styring.

Noe kan tale til fordel for denne vurdering av den uteblitte bruk av termen fra 1995 til 2000. Sommeren 1995 bestiller nemlig ministerrådet en arbeidsgruppe til å utvikle en rapport om den nordiske språkforståelse i et bredere perspektiv. Den faglige rapporten "Det umistelige" (Arbeidsgruppe nedsatt av Nordisk ministerråd 1996) er klar sommeren 1996 og inneholder termen *nabospråk* 42 ganger jevnt fordelt på 55 sider. Nettopp ordlyden i denne rapporten tilslutter ministerrådet seg aldri. Derimot bestemmer ministrene seg for å framlegge et alternativt dokument (Nordisk ministerråd 1996). Vi kan ikke herav utlede at ministerrådet fravelger rapporten "Det umistelige" fordi den inneholder termen et så reativt høyt antall ganger. Men vi kan se at utelukkelsen av ordet taler til fordel for at det kan ligge en særlig overveieelse bak dette mønster.

Heller ikke dokumentet *Språkkonvensjonen (Nordisk språkkonvensjon, 1987)* bruker ordet. Vi kan foreløpig ikke forklare det. Men når dokumentet som juridisk dokument har blitt kritisk forberedt av jurister, kan de ha bortvalgt ordet, fordi de ikke mente at det kunne relateres til en juridisk distinksjon og terminologi. Jurister kan ha vurdert *nabospråk* som et ikke definert begrep i internasjonal kontekst. Nettopp en slik vurdering kan også ha ligget til grunn for at jurister ved Sveriges og Finlands inntreden i EU kan ha anbefalt ministerrådet *ikke* å bruke ordet *nabospråk*. Dette kan stemme. Til støtte for det resonnement taler at vi vet "de nordiske justitsministerier" har blitt spurt om deres "skriftlige vurdering af sprogkonventionen" (Arbeidsgruppe nedsatt av Nordisk ministerråd 1996, 13). Gjennom kontakten mellom arbeidsgruppen og juristene kan også *utkastet* til "Det umistelige" i tillegg ha blitt vurdert og ut fra denne vurderingen kan juristene ha anbefalt ministrene å legge de nabospråklige formuleringene på hyllen. Men dette vet vi ikke.

Vi vil nå undersøke hvordan forekomstene av det sentrale søkeordet *nabospråk* inngår i den lokaliserte konteksten med sikte på å få informasjon til å forstå hvordan ordet har blitt brukt. Først vil vi isolert se på de tettest plasserte ordene i forkant og etterkant av søkeordet. Det gir oss tilgang til parataktisk og hypotaktisk informasjon samt et innblikk i aktørforholdet relatert subjekt, objekt og indirekte objekt. I tillegg får vi informasjon om ordklasseforhold.

I konsentratet har vi på forhånd valgt bort en del ytterstilte ord, som vi kommer tilbake til når vi undersøker helsetningene hvori søkeordet inngår. I nedenstående liste over forekomster ser vi at ordene i forkant og etterkant varierer i antall, fordi ordenes lengde varierer. Noen ganger (9A, 9G, 16 E) er søkeordet første ord i ny helsetning; her har vi ikke tatt de foranstilte ordene inn i skjemaet. Alle forekomster er sitert direkte fra kildene så vi ser dem formulert på deres respektive språk:

Tekst	Foranstilte kildeord [...]	35 (+1) forekomster av søkeord	Etterstilte kildeord [...]
3	initativ til [...] nordisk språkforståelse och	<u>grannspråksundervisning</u>	samt verka for att dessa frågor uppmärksammas
3	följa utvecklingen av	grannspråksundervisning	på alla utbildningsnivåer i de nordiska länderna
4	-lärar har fått en omfattande fortbildning i	grannspråk.	Man planerar fortbildning också for lärare
4	planerer fortbildning också för lärare i	grannspråk	Ett förslag går ut på att stärka
4	Ett förslag går ut på att stärka	grannspråksundervisningens	ställning i lågstadiet. Betydelsen av en ökad
5A	kommunala myndigheter att verka för att	grannspråksundervisningen	stärks så att den ges redan från lågstadiet
5B	elever som lärare har dålig motivation för	grannspråksundervisning	Därför måste en central uppgift var att stärka
5B	måste en central uppgift var att stärka	grannspråksundervisningen	i skolan i Norden – dels genom att påverka
5C	statliga och kommunala myndigheter att verka för att	grannspråksundervisningen	stärks i grundskolan så att undervisningen ges redan från
6A	statliga och kommunala myndigheter att verka för att	grannspråksundervisningen	stärks i grundskolan så att undervisningen ges redan från
6A	Boken är en textantologi för	grannspråksundervisning	för årskurs 4-6. En redaktionsgrupp vid Nordisk
6C	statliga och kommunala myndigheter att verka för att	grannspråksundervisningen	stärks i grundskolan så att undervisningen ges redan från
8B	have en principdebat i 1988 om styrkelse af	nabosprogenes	stilling i undervisningen og om styrkelse af
8E	2 årlige kurser for lærere, som underviser i	nabosprog	integreret i modersmålsundervisningen
8E	kurser for lærere, der underviser i	nabosprog	som fremmedsprog.
9A	Den skandinaviske sprogforståelse.	(nabosprogsforståelsen, grannspråksforståelsen, grannspråksforståelsen)	Dette aspekt tilgodeses i nabosprogsundervisning
9A	Dette aspekt tilgodeses i	nabosprogsundervisning	i Danmark, Norge, Sverige og Svenskfinland.
9A	[...]	Nabosprogene	som fremmedsprog i Norden [...]
9A	fremmedsprog i Norden. Undervisningen i	nabosprogene	som fremmedsprog foregår efter andre didaktiske principper
9A	Efter andre didaktiske principper end	nabosprogsundervisningen	Det tredje aspekt er orientering om – og kundskaber

9C	I grundskolan kan t. ex.	grannspråksundervisningen	inte ingå enbart i modersmålsundervisningen,
9C	gemenskap. [...] gymnasieskolan skapar	grannspråksundervisningen	möjligheterna till kontakt till djupare studier av
9D	sundervisningen og for undervisningen i	nabosprog	som fremmedsprog styrer i afgørende grad
9F	anbefaling i Nordisk Ministerråd i 1980 er	nabosprogsundervisning	nu indført fra og med 3. klasse i
9G	[...]	Nabosprogsundervisningen	og undervisningen i dansk, norsk og svensk
9I	I undervisningen i	nabosprog	som fremmedsprog er der behov for supplerende
16E	[...] •	nabospråkundervisningen	i skolen styrkes, samt undervisningen i skandinav
17B	styrke undervisningen i skandinaviske sprog/	nabosprog,	siden sprogdeklarationen blev vedtaget i 2006
17C	styrke undervisningen i skandinaviske sprog/	nabosprog,	siden sprogdeklarationen blev vedtaget i 2006.
18B	m�lne i læreplanerne følges op når det gælder	nabosprogsforst�else.	Sverige: I efteråret 2011 blev der indført nye
19F	[Aktiviteter, der bidrager til at øge]	[nabolandsprogforst�elsen]	[[...] til øget kendskab til forskellige sprog]
19L	som ønsker � vite mer om språklæring i et	nabospråksperspektiv	og hvordan dette kan bidra til et nytt perspektiv
20E	om kompetansem�lne er formulert ut fra et	nabospråksperspektiv	eller ut fra et fremmedspr�ksperspektiv.
20F	svensk" (4) men at "vektleggingen av	nabospråksforståelse	og kulturforståelse varierer noe og ser først

Formulert på bokmål: 5 forekomster (9A,16E,19L-20F)

Formulert på dansk: 15 forekomster (8B-9A, 9F-9I, 17B-18B)

Formulert på nynorsk: 0 forekomster

Formulert på svensk: 15 forekomster (3-6C, 9C)

Hver av de 35 forekomstene av *nabospråk* (eller *grannspråk*, *grannespråk*, *nabosprog*) kan vi lokalisere enten som enkeltstående substantiver eller som første del av sammensatte substantiver. Syntaktisk opptrer det enkeltstående substantivet *nabospråk* især (7 av 10) i nærhet av substantivet *undervisning* eller verbet *underviser*, som når det for eksempel heter "undervisningen i nabospråk" (9I) eller "som underviser i nabospråk" (8E). Som del av et sammensatt substantiv opptrer *nabospråk-* især (17 av 24) i kombinasjon med et etterstilt *undervisning/undervisningen*. I alt forbinder derfor ministerrådet *nabospråk* med ordet *undervisning* i 24 av 36 poster i tekstkorpus. *Nabospråk(s)undervisning* presenteres i 10 av de 17 mulige tilfellene i bestemt form singularis. Bestemtheten i språklig henseende forteller at brukeren, i dette tilfelle ministerrådet, har en bestemt nabospråkundervisning i tankene selv om vi ikke umiddelbart kan få innblikk i dens innhold.

Termen *nabospråk* setter ministrene også i forbindelse med *-forståelse* og *-perspektiv* med ordene *nabospråk(s)forståelse* og *nabospråk(s)perspektiv* (9A, 18B, 19L, 20E og 20F). Vi kan registrere en bestemthet med *grannespråksforståelsen*, *grannspråksforståelsen* og *nabosprogsforståelsen* (9A) slik at ministerrådet her igjen synes å operere med en *forforståelse*.

I tekstkorpus har vi valgt å inkludere en ellers ikke gyldig variant av *nabospråk* med *nabolandsprogforståelsen* [19F] for å vise at også denne opptrer i bestemt form.

Ministrene bruker både nabospråk som subjekt og som objekt. Snart innskrives *nabospråk* kausalt som en agerende part, der kan gjøre noe med ting, foreta seg noe eller være årsak til noe. Snart er *nabospråk* kausalt et objekt, som noen kan innføre (9F), styrke (16E) eller vektlegge (20F).

Nabospråkundervisning er noe som det går an å "følge utvecklingen av" (3), få en "omfattande fortbildning i" (4), "stärka" (4 og "ha motivation för" (5B). *Nabospråkforståelse* er noe som kan "tilgodeses" (9A) og "følge op" (18B). I et *nabospråkperspektiv* går det an å ha "språklæring" (19L). Det går tilmed an at "kompetansemålene er formulert ut fra et nabospråkperspektiv" (20E).

De sammensatte substantivene (24 av 35) kan vi samtidig definere som *verbalsubstantiver*, hvilket betyr at vi kan se på disse ord som komprimeringsord og som "verber" uten subjekt. Det heter med andre ord ikke at *noen kan undervise i/med/om nabospråk* men derimot *nabospråkundervisning*. Komprimeringen av informasjonene utelukker bruken av subjekt. Vi får i hvert fall i første omgang ikke vite hvem som gjør noe. Noen lykkes ved hjelp av verbalsubstantivering å skjule aktørene så neksus blir til en aktivitet. Transformasjonen fra neksus *med* subjekt og verb til meta-neksus med *fraværende* subjekt skjuler hvem der har ansvaret for aktiviteten. I tekstkorpus ser vi dette som et signifikant mønster.

Verbene mellom kontekstordene (på bokmål, dansk og svensk) i forkant og etterkant av søkeordet *nabospråk* er disse:

Verka for, uppmärksammas, följa, har fått, planerar, går ut på att stärka, att verka, stärks, ges, måste stärka, att påverka, forsterkes, have, underviser, integreret, tilgodeses, foregår, er, kan ingå, skapar, styrer, er indført, styrkes, styrke, blev vedtaget, følges op, gælder, blev indført, ønsker å vite, kan bidra, er formulert, varierer, ser.

Ser vi noen systematikk? Verbet *forsterke* forekommer direkte eller indirekte i 12 forekomster som henholdsvis *stärka, stärks, forsterkes, styrkes* og *styrke*. Selv om disse 12 verbene kun utgjør en tredjedel av alle kan vi likevel oppfatte den større bruk av nettopp dette verb som en indikator på at ministerrådet vil øke og konsolidere nabospråk, nabospråkundervisning og nabospråkforståelse.

Terminologisk sidestiller teksten *den skandinaviske sprogforståelse* med *nabosprogsforståelsen, grannespråksforståelsen* og *grannspråksförståelsen* (9A), alle tre i bestemt form) slik at ministrene på denne plassen indirekte definerer nabospråk som *de skandinaviske språkene*, uten dog å komme inn på om det så inkluderer både nynorsk og bokmål. Men ministrene mener i tillegg at noen må "stärka grannspråksundervisningen i skolan i Norden" (5B). Ved å kombinere ytringene kan vi utlede at ministerrådet foreslår at noen må undervise i de skandinaviske språkene i Norden, hvilket til illustrasjon for eksempel innebærer undervisning i bokmål, dansk, nynorsk og svensk på Island eller i Finland. Imidlertid må samtidig *den skandinaviske sprogforståelse* som *aspekt* bare tilgodeses i *Danmark, Norge, Sverige og Svenskfinland* (9A). Her lokaliserer vi med andre ord to ulike formuleringer og dermed ulike oppfattelser hos Ministerrådet.

I *undervisningen i nabosprog som fremmedsprog* (9A) nevner ikke ministerrådet de skandinaviske språk som de aktuelle språkene - og *sprogforståelse* som ord kan vi heller ikke

registrere brukt her. Derimot mener ministerrådet at "undervisningen i nabosprogene som fremmedsprog foregår efter andre didaktiske prinsipper" (9A). Dette forteller at ministerrådet har kjennskap til noen didaktiske prinsipper så langt at de har informasjon om forskjeller på undervisning i nabospråk og fremmedspråk. Dette skal vi komme tilbake til.

Ministerrådet utpeker en nødvendig ("måste") *central oppgift* til å være "att stärka grannspråksundervisningen i skolan i Norden [...] genom att påverka" (5B). Vi kan registrere at ministrene ikke konkretiserer ansvaret for oppgavens løsning men likevel plasserer aktiviteten på skolen. Hvem som skal *påvirke* og hvem som må ta ansvar får vi ikke vite. På tilsvarende måte ser vi at noen "ønsker å vite mer om språklæring i et nabospråksperspektiv og hvordan dette kan bidra til et nytt perspektiv" (19L). Ministerrådet opplyser at viten om *nabospråklæring* er for liten og at det derfor trengs mer viten. Dette åpner for en matematisk kalkulering. For vem er det som vet for lite? Tidligere (under 9A) opplyser ministerrådet jo at de selv har informasjon om forskjeller på undervisning i nabospråk og fremmedspråk. I tillegg vurderer ministrene at "vektleggingen av nabospråksforståelse og kulturforståelse varierer noe" (20F). Åpenbart mener ikke ministerrådet noe om denne variasjonen og forsøker seg heller ikke med en forklaring.

5.2 Hvordan kontekstualiseres søkeordet *nabospråk* i sekundært tekstkorpus?

Nå vil vi se på *alle* ord i den eller de helsetninger, som søkeordet er del av. Ved *sekundært tekstkorpus* forstår vi derfor summen av alle de *helsetninger* som inneholder søkeordet minst én gang – og alle de *punkter på listeform* som inneholder søkeordet minst én gang. Gjennom å videreføre og ferdigstille en undersøkelse av det relativt større sekundære tekstkorpus kan vi få tak i ytterligere informasjon om ministerrådets bruk av termen. Det innebærer at vi kan konsolidere og systematisere de informasjoner om ministerrådets definisjon av nabospråk, som vi allerede har innsamlet fra det primære tekstkorpus.

For å kunne få tak i, avgrense og konkretisere nye informasjoner i sekundært tekstkorpus må vi se mere på de syntaktiske forhold i helsetningene. For det første må vi konsolidere våre informasjoner om subjektets anonymitet gjennom ministerrådets bruk av verbalsubstantiver. Det peker samtidig på å undersøke ministerrådets bruk av passiv. For det annet må vi kartlegge samlet bruk av verb til støtte for å finne mulige konnotative mønstre. For det tredje må vi kombinere alle informasjoner om termen nabospråk slik at vi kan utlede en konkretisering av ministerrådets forståelse og definisjon.

Til støtte for alle tre oppgaver velger vi å først gjennomføre en delvis reformulering av sitatene med sikte på å utskille og konkretisere deres informative innhold uten å tilføye ny informasjon. Ved å reformulere kan vi hvor subjekt uteblir for eksempel skrive inn "noe", "noen" eller "noen andre" for å synliggjøre relasjonene. I tillegg kan vi dermed lettere reise forståelsesspørsmål og påvise kausale relasjoner teksten uttrykker ved hjelp av de begreper den bruker.

Primære *verbalsubstantiver* i sekundært tekstkorpus er (på bokmål) disse:

Anbefaling, avholdelse, bevilling, høreforståelse, kulturforståelse, morsmålsundervisning, nabospråk-undervisning, oppfostring, samarbeid, samvirke, språkforståelse, språkkinnlæring, styrkelse, tekstlesing, tiltak, undervisning, utredning, utvikling, vektlegging, videreutdanning.

Ikke overraskende finner vi verbalsubstantiver i administrativ og politisk situert tekst (Hansen 1971) (Koch 2014) (Kjeldsen 2006) (Kjøller 1991). Ministerrådets bruk av passiv kan vi lokalisere til at noe *forsterkes, følges opp, gis, styrkes* og *tilgodeses*. Ved å kartlegge de syntaktiske mønstre i formuleringene kan vi se (nedenfor) hvordan ministerrådet som aktør inntar sin plass som subjekt. I neksuskontekst⁵¹ finner vi ministerrådet verbalisert som subjekt i bare 8 (9) ut av 36 mulige. Først ser vi alle tilfeller, hvor ministerrådet har anonymisert agens:

- *NOE er, (er innført), er formulert, ble vedtatt*
- *NOEN har, har fått, har besluttet, har vært, har kortlagt, har planlagt,*
- *NOEN kan medvirke, angi, inngå, påvirke, gi, styrke*
- *NOEN vil ha, vil samordne, vil følge*
- *NOEN anbefaler, planlegger, underviser, vurderer, skaper, styrer*
- *NOE varierer, foregår, kan være relatert, går ut på*
- *NOE bør ske, bør styrkes, må, vil bli gitt*
- *AT ta initiativ, forsterke, virke for*

I tekstene har ministerrådet *innført, vedtatt, besluttet* (fortid), *anbefaler* og *vurderer* (nåtid), *vil samordne, vil ha* og noe *vil bli gitt* (fremtid). Bortsett fra disse 8 er noen andre eller noe annet subjekt for aktivitetene. Vi kan se en forbindelse til de verbalsubstantiver, som vi har lokalisert. Dette stemmer altså med det bilde vi i det primære tekstkorpus har skapt oss av de sammensatte substantivene.

Hvilke kausale relasjoner og begreper finner vi ellers i det sekundære korpus og kan vi lykkes med å lokalisere ytterligere biter av definisjon av *nabospråk*? Ved å dele informasjonen om nabospråk ut på *undervisning, forståelse, læring* samt de *personalgrupper* som ministrene ser for seg, kan vi få operasjonalisert kategoriene og etablere en beskrivelse.

Ved å analysere ordenes bruk får vi frem et fragmentert signalement av nabospråk. Når det finnes "lærere i nordiske språk" side om side med "lærere i nabospråk i Norden" som imidlertid ikke har "videreutdanning i nabospråk" men at likevel "morsmåls lærere i Norden" har "omfattende videreutdanning i nabospråk" fremskriver vi en terminologisk usikkerhet hos ministerrådet. Når "språklærere i Norden" på tvers av helt ulike språk "vil vite mer om språklæring" kan alle få det i et "nabospråkperspektiv" slik at for eksempel nabospråk som fremmedspråk raskt blir smeltet sammen med skandinaviske nabospråk. Selv om ministerrådet mener at de to er underlagt hver sine didaktiske prinsipper, blir de altså likevel betraktet som sammenfallende.

Den terminologisk usikkerheten forsterker ministerrådet også ved å veksle mellom "skandinavisk språkforståelse" og "nabospråkforståelse". I sekundært tekstkorpus finner vi både nabospråkforståelse som noe registrerbart i hele Norden og som omvendt bare et *aspekt* som noen "tilgodeser i nabospråkundervisningen i DK, S, N og Svenskfinland". Likevel har ministerrådet "nordisk språkforståelse" som vi finner i et handlingsprogram for forbedret språkforståelse i Norden. Ministerrådet spør om landene har formulert kompetansemål ut fra to perspektiver - et nabospråkperspektiv eller et fremmedspråkperspektiv - men ministerrådet veksler selv mellom flere enn disse to perspektivene. Skandinaviske språk omtales som "hjelpespråk" men samtidig bør de bidra til kulturforståelse. Hvordan Nordisk ministerråd derfor definerer nabospråk kan vi ikke ut fra det sekundære tekstkorpus fremskrive et klart svar på.

⁵¹ I listen er alle oversatt til bokmål.

For ministerrådet er alle språk i Norden nabospråk og spaltningen i enkeltdeler kommer til uttrykk i språkdeklarasjonen (2006). Noen nordiske språk er mere nabospråk enn andre og det nordiske språkfelleskapet ser ministerrådet i to deler. *Den skandinaviske nabospr ksdel*, som lever sterkere opp til en språklig nærhet, er den ene. *Den nordiske nabospr ksdel*, som lever opp til det nordiske geografiske fellesskap men har helt ulike og gjensidigt uforståelige språk, er den annen.

Vi reformulerer nå selektivt sitatene med sikte på å utskille og konkretisere deres informative innhold uten å tilføye ny informasjon:

Nr	Helsetninger / punkter Søkeord <i>nabospråk</i> (bokmål, dansk, nynorsk, svensk)	Helsetninger /punkter Reformuleringskonsentrat (<i>selektiv</i> fremskriving av informasjon)
3	Språksekretariatet har s�rskilt till oppgift att [...] b) ta initiativ till utredningar och forskningsprojekt av gemensamt nordiskt intresse rörande t.ex. språkvård, terminologi, <u>nordisk språkforståelse och grannspråksundervisning</u> [...] c) följa utvecklingen av grannspråksundervisningen på alla utbildningsnivåer i de nordiska länderna [Tekst 3]	<i>Nordisk språkforståelse</i> finnes og kan utforskes og utredes <i>Nabospråkundervisning</i> finnes og kan utforskes og utredes <i>Nabospråkundervisning</i> finnes i alle nordiske lande og vil utvikle seg
4	Modersm�lsl�rare har fått en omfattende fortbildning i grannspråk . Man planerar fortbildning også for lärare i grannspråk . Ett förslag går ut på att stärka grannspråksundervisningens ställning i lågstadiet. [...] [Tekst 4]	<i>Morsmålslærere</i> i Norden har omfattende videreutdanning i nabospråk <i>Lærere i nabospråk</i> i Norden finnes men de har ikke videreutdanning i nabospråk Noen har et forslag om å forsterke nabospråk på lavstadiet
5	Som ett led i åtgärderna for ökad språkforståelse på skolans område har ministerrådet redan beslutat rekommendera nationella statliga och kommunala myndigheter att verka for att grannspråksundervisningen stärks så att den ges redan från lågstadiet i grundskolorna i Norden. [Tekst 5A] [...] elever som lärare har dålig motivation for grannspråksundervisning . Därför måste en central oppgift var att stärka grannspråksundervisningen i skolan i Norden – dels genom att påverka attityderna, dels genom att ge ämnet ökad plats. [Tekst 5B] Nordiska ministerrådet rekommanderer nationella, statliga och kommunala myndigheter att verka for att grannspråksundervisningen stärks i grundskolan så att undervisningen ges redan från lågstadiet genom hela grundskolan. [Tekst 5C]	Ministerrådet vil �ke språkforståelse på <i>skolens område</i> . Ministerrådet har tatt en beslutning. Ministerrådet anbefaler nasjonale, statlige og kommunale myndigheter i Norden å virke for at nabospråkundervisningen forsterkes. Forsterkning består av nabospråkundervisning på lavstadiet. Noen har ikke <i>motivert</i> elever og lærere for nabospråkundervisning. Noen må påvirke noen andres <i>attityder</i> og gi ämnet nabospråkundervisning <i>mer plass</i> [tid eller rom?]. At noen virker for å forsterke nabospråkundervisning i skolen, er <i>en sentral oppgave</i> for noen andre. Nabospråkundervisning b�r noen gi noen andre gjennom <i>hele grunnskolen</i> [alle klassetrinn!]
6	Nordiska ministerrådet rekommenderar nationella, statliga och kommunala myndigheter att verka for att grannspråksundervisningen stärks i grundskolan så att undervisningen ges redan från lågstadiet genom hela grundskolan.	Se tekst 5

	<p>Boken är en textantologi för grannspråksundervisning för årskurs 4-6. [Tekst 6A]</p> <p>Nordiska ministerrådet rekommenderar nationella, statliga och kommunala myndigheter att verka för att grannspråksundervisningen stärks i grundskolan så att undervisningen ges redan från lågstadiet genom hela grundskolan. [Tekst 6C]</p>	<p>Det finnes en antologi i bokform med tekster til noen [elever] på klassetrinnene 4, 5 og 6.</p> <p>Se tekst 5</p>
8	<p>Ministerrådet vil på dette område samordne handlingsprogrammet for forbedret sprogforståelse i Norden (rek. 12/1977) med den kulturelle handlingsplan og – som allerede planlagt – <u>have en principdebat i 1988 om styrkelse af nabosprogenes stilling i undervisningen og om styrkelse af de nordiske sprog som fremmedsprog.</u> [Tekst 8B]</p> <p>Til efteruddannelse af lærere i nordiske sprog vil der blive givet bevilling til afholdelse af <u>bilaterale kurser med 2 årlige kurser for lærere, som underviser i nabosprog integreret i modersmålsundervisningen, og 2 årlige kurser for lærere, der underviser i nabosprog som fremmedsprog</u> (1486). [Tekst 8E]</p>	<p>Det finnes et <i>handlingsprogram</i> for forbedret språkforståelse i Norden og en kulturell handlingsplan. Ministerrådet vil <i>samordne</i> disse planer på en eller annen måte.</p> <p>Ministerrådet vil med seg selv eller noen andre i ett år (1988) både <i>debattere</i> noen prinsipper om noens styrking av nabospråks stilling i undervisningen og om noen prinsipper om noens styrking av de nordiske språk som fremmedspråk.</p> <p>Det finnes <i>lærere i nordiske språk</i>.</p> <p>Nabospråk er integreret i morsmålsundervisning eller fremmedspråk. Noen av de lærere som underviser i en av disse to vil få <i>tilbud om kurs</i>. Noen andre vil nemlig tilby dem to årlige kurser for hver lærergruppe.</p>
9	<p>Samarbejdet om undervisning i sprog i Norden har tre hovedaspekter:</p> <p>1 Den <i>skandinaviske sprogforståelse</i> (nabosprogsforståelsen, grannespråksforståelsen, grannspråksforståelsen). Dette aspekt tilgodeses i nabosprogsundervisningen i Danmark, Norge, Sverige og Svenskfinland.</p> <p>2 <i>Nabosprogene som fremmedsprog i Norden</i> [...] Undervisningen i nabosprogene som fremmedsprog foregår efter andre didaktiske principper end nabosprogsundervisningen. [Tekst 9A]</p> <p>I grundskolan kan t. ex. grannspråksundervisningen inte ingå enbart i modersmålsundervisningen, utan den bör ske i nära samverkan med bl.a. historie- och geografiundervisningen och bidra till språk- och kulturförståelse samt fostran till nordisk gemenskap.</p> <p>I gymnasieskolan skapar grannspråksundervisningen möjligheterna till kontakt till djupare studier av nordisk kultur och litteratur. [Tekst 9C]</p> <p>De gældende læreplaner for modersmålsundervisningen og for undervisningen i nabosprog som fremmedsprog styrer i afgørende grad indholdet i og omfanget af den undervisning der bliver givet i sprog, litteratur og kultur i skolen. [Tekst 9D]</p>	<p><i>Skandinavisk språkforståelse</i> finnes. Noen samarbeider om undervisning i språk i Norden. <i>Nabospråkforståelsen</i> i dette samarbeid er <i>et aspekt</i> som noen <i>tilgodeser</i> i nabospråkundervisningen i DK, S, N og <i>Svenskfinland</i>.</p> <p>Men undervisningen i nabospråkene - når de er fremmedspråk - foregår etter noen andre didaktiske prinsipper. [Det finnes minst to språkdidaktikker i nabospråkundervisning, mener ministerrådet].</p> <p>Nabospråkundervisning [i Norden?] <i>bør i grunnskolen skje i morsmålundervisning</i> og i samvirke med <i>for eksempel historie og geografi</i>.</p> <p>Nabospråkundervisning [i Norden?] <i>bør bidra til språkforståelse</i> [ikke nabospråkforståelse?] til <i>kulturforståelse</i> [ikke nordisk kulturforståelse?] og til <i>oppfostring</i> til <i>nordisk fellesskap</i>.</p> <p>Nabospråkundervisningen [i Norden?] skaper i videregående skole kontaktmuligheter til dypere studier av <i>nordisk</i> kultur og litteratur.</p> <p>Især de någjeldende <i>læreplaner</i> [i Norden?] for morsmålsundervisning og undervisning i nabospråk bestemmer innhold og omfang av undervisning i språk [nabospråk?], litteratur og kultur i skolen.</p> <p>Alle nordiske land har nabospråkundervisning på hver sin måte [forskjellige didaktikker!] og i forskjellig</p>

	Efter anbefaling i Nordisk Ministerråd i 1980 er nabosprogs undervisning nu indført fra og med 3. klasse i samtlige lande. Nabosprogs undervisningen har forskelligt omfang og praktiseres efter forskellige principper i hvert land. [Tekst 9F] Nabosprogs undervisningen og undervisningen i dansk, norsk og svensk som fremmedsprog b�r styrkes. [Tekst 9G] I undervisningen i nabosprog som fremmedsprog er der behov for supplerende materiale omhandlende nordiske forhold og sprog i Norden (fx lydband, dias-serier, data- og videoprogrammer). [Tekst 9I]	omfang fra 3. klassetrinn [men i <i>tekst 5</i> b�r det være hele grunnskolen]. Nabospråkundervisning og undervisning i dansk, svensk og norsk er to ting som noen b�r styrke. Undervisningen i nabospråk som [bare!] fremmedspråk trenger ekstra <i>materiale</i> som handler om nordiske forhold og språk i Norden. Materialet kan for eksempel være av teknisk art.
16	For å oppnå målene b�r • nabospråk undervisningen i skolen styrkes, samt undervisningen i <u>skandinaviske språk som hjelpespråk og fremmede språk</u> [Tekst 16E]	Noen [undervisnings]mål kan noen andre oppnå ved å styrke nabospråkundervisningen i skolen. Undervisningen i skandinaviske språk kan gis som både hjelpespråk og fremmede språk [som bør styrkes?]
17	1. Hvilke tiltag har der været for at styrke undervisningen i skandinaviske sprog/ nabosprog , siden sprogdeklarasjonen blev vedtaget i 2006 (f.eks. tekstlæsning, høreforståelse, regelret sprogindlæring med mere)? [Tekst 17B] Nordisk Ministerråds Sekretariat vurderer at alle, bortset fra Sverige, under dette punkt har taget spesifikke tiltag, der kan medvirke til at styrke undervisningen i skandinaviske sprog/ nabosprog , siden sprogdeklarasjonen blev vedtaget i 2006. [Tekst 17C]	Ministerrådet spør om navn på eller beskrivelse av tiltak fra og etter 2006 til å styrke undervisning i skandinaviske språk/nabospråk. Ministerrådet spør for eksempel om tekstlesing, høreforståelse, og regelret språklæring [men begrunner ikke hvorfor]. Ministerrådssekretariatet [på vegne av ministrene!] vurderer at alle utenom Sverige har tatt <i>spesifikke</i> tiltak som kan <i>medvirke</i> til å styrke undervisningen i skandinaviske språk/nabospråk.
18	Kunnskapsdepartementet har gjennom "Spørring til Skole-Norge 2010" kortlagt, hvordan kompetencem�lene i læreplanerne følges op når det gælder nabosprogs forståelse. [Tekst 18B]	I Norge har Kunnskapsdepartementet kartlagt hvordan noen følger opp kompetansemålene i læreplanene hva angår nabospråkforståelse.
19	<u>Sprogpiloterne er et etterutdanningskonsept for språklærere i grunnskolen i Norden som ønsker å vite mer om språklæring i et nabospråkperspektiv og hvordan dette kan bidra til et nytt perspektiv på og til en bedre språkundervisning.</u> [Tekst 19L]	Språkpilotene er navn på en etterutdanning for [bare!] de språklærere i Norden som vil vite mer om [viten om!] språklæring i et <i>nabospråkperspektiv</i> og om hvordan dette <i>perspektiv</i> kan bidra til et nytt perspektiv på og til en bedre [nabo?] <i>-språkundervisning</i>
20	<u>Angi om kompetansemålene er formulert ut fra et nabospråkperspektiv eller ut fra et fremmedspråkperspektiv.</u> [Tekst 20E] [...] vektleggingen av nabospråks forståelse og kulturforståelse varierer noe og ser først og fremst ut til å være relatert til om elevgruppen har dansk, norsk, færøysk eller svensk som morsmål eller ei. [Tekst 20F]	Ministerrådet spør om landene har formulert <i>kompetansemålene</i> ut fra et nabospråkperspektiv eller et fremmedspråkperspektiv. Ministerrådet vurderer at noen legger forskjellig vekt på nabospråkforståelse og kulturforståelse og at forskjelligheten er relatert til om elevene har eller ikke har dansk, norsk, færøysk eller svensk som morsmål.

Ved å sammenstille informasjonen i reformuleringskonsentratet kan vi fremskrive hvordan ministerrådet verbaliserer et innhold til sin bruk av termene

Nabospråkundervisning: finnes i de nordiske land og vil utvikle seg. Den kan utforskes, utredes, økes på skolens område, forsterkes, få mer plass og er en sentral oppgave. Den bør gis gjennom hele grunnskolen. Det finnes prinsipper (som kan debatteres) for å styrke nabospråks stilling i skolen. Den bør bidra til språkforståelse [ikke nødvendigvis nordisk], kulturforståelse [ikke nødvendigvis nordisk] og til oppfostring

i nordisk fellesskap. Undervisning i nabospråk som fremmedspråk foregår etter noen andre didaktiske prinsipper. Bør i grunnskolen skje i morsmålundervisning og i samvirke med for eksempel historie og geografi. Skaper i videregående skole kontaktmuligheter til dypere studier av nordisk kultur og litteratur. Alle nordiske land har det på hver sin måte [forskjellige didaktikker!] og i forskjellig omfang fra 3. klassetrinn [men i tekst 5 bør det være hele grunnskolen]. Nabospråkundervisning og undervisning i dansk, svensk og norsk er to ting som noen bør styrke. Undervisningen i nabospråk som [bare!] fremmedspråk trenger ekstra materiale som handler om nordiske forhold og språk i Norden. Undervisningen i skandinaviske språk kan gis som både hjelpespråk og fremmede språk [som bør styrkes?] Ministerrådet spør om undervisning i skandinaviske språk/nabospråk ved å spørre om tekstlesing, høreforståelse og regelrett språklæring. Alle utenom Sverige har etter 2006 tatt spesifikke tiltak som kan medvirke til å styrke undervisningen i skandinaviske språk/nabospråk, mener ministerrådet.

Språkforståelse: finnes, nabospråksundervisning bør bidra til det.

Språklæring: finnes.

Nabospråkperspektiv: finnes. Dette perspektiv kan bidra til et nytt perspektiv på og til en bedre språkundervisning [nabospråkundervisning?]. Ministerrådet spør om landene har formulert kompetansemålene ut fra et nabospråkperspektiv eller et fremmedspråkperspektiv.

Språkpilotene er navn på en etterutdanning for [bare!] de språklærere i Norden som vil vite mer om [viten om!] språklæring i et nabospråkperspektiv og om hvordan dette perspektiv kan bidra til et nytt perspektiv på og til en bedre [nabo?] –språkundervisning.

Skandinavisk språkforståelse: finnes.

Nabospråkforståelse: finnes, er et aspekt som noen tilgodeser i nabospråkundervisningen i DK, S, N og Svenskfinland. Norge har kartlagt hvordan noen følger opp kompetansemålene i læreplanene hva angår nabospråkforståelse. - Ministerrådet vurderer at noen legger forskjellig vekt på nabospråkforståelse og kulturforståelse og at forskjelligheten er relatert til om elevene har eller ikke har dansk, norsk, færøysk eller svensk som morsmål.

Nordisk språkforståelse: finnes et handlingsprogram for forbedret språkforståelse i Norden. Noen samarbeider om undervisning i språk i Norden.

Morsmålslærere i Norden: har omfattende videreutdanning i nabospråk.

Lærere i nabospråk i Norden: finnes, men de har ikke videreutdanning i nabospråk.

Lærere i nordiske språk: finnes.

Forsterkning av nabospråkundervisning: består av nabospråkundervisning på lavstadiet.

Læreplaner for morsmålundervisning og undervisning i nabospråk: bestemmer innhold og omfang av undervisning i språk, litteratur og kultur i skolen. Noen [undervisnings]mål kan noen andre oppnå ved i skolen å styrke nabospråkundervisningen.

5.3 Hvordan finne *nabospråkdidaktikk* og *nabospråkpolitikk* i tertiært tekstkorpus?

Studiens empiri er søkt avgrenset til bare de "helsetninger og punkter, som inneholder *de* valgte søkeord eller søkeord i kombinasjon". Primært og sekundært tekstkorpus som vi til nå har analysert, er en delmengde av det samlede tekstkorpus: tertiært tekstkorpus. Ved tertiært tekstkorpus forstås summen av alle helsetninger og punkter som vi ved hjelp av de valgte søkeord⁵² har lokalisert i de utvalgte ministerrådsgyldige og innholdskvalifiserte kildene. Ved å kombinere de informasjonen som vi har hentet i primært og sekundært tekstkorpus med *nye*

⁵² Søkeordene: *Språk, sprog, nabospråk, nabosprog, grannspråk, grannespråk, undervisning, didaktikk, skole, videregående skole, gymnasium, dansk, svensk, norsk, bokmål, nynorsk, skandinavisk.*

informasjoner som vi nå lokaliserer i tertiært tekstkorpus, kan vi kategorisere og karakterisere elementer i ministerrådets *nabospråkdidaktikk*. Det betyr at vi anvender den lokaliserte ministerrådsbruken av termen *nabospråk* som nøkkel i utforskningen av tertiært tekstkorpus.

Det tertiære tekstkorpus åpner for tilgang til å analysere de øvrige tekstene: 1, 2, 7, 8C, 8D, 8F, 9B, 9E, 9H, 10, 11, 12, 13, 14,15, 16A-D, 17A, 18A, 19A-C og 20A-D. Her ser vi de øvrige utvalgte søkeord opptre i deres kontekst med foranstilte og etterstilte informasjon, som kan fortelle oss mer om hvordan vi kan oppfatte ministerrådets didaktiske formuleringer. Dette tekstkorpus inneholder i tillegg langt flere formuleringer om *alle* språk i Norden. Vi må derfor så langt som mulig skille mellom *når* og *når ikke* ministrenes didaktiske oppfattelse angår språkpolitikk for bare skoler og videregående skoler i interskandinavisk sammenheng.

Allerede med *Helsingforsavtalen* må "undervisningen [...] i skolerne i passende omfang omfatte undervisningen i de øvrige nordiske landes [...] sprog, kultur og almindelige samfunnsforhold" [Tekst 1]. Språkundervisningens *innhold* er altså *alle* øvrige nordiske lands språk samt deres kultur og samfunnsforhold, hvilket gjør nabospråkundervisningens omfang i skandinavisk kontekst til et stort språkfag. Et krav som ministerrådet imidlertid selv svekker med den ikke-kontrollerbare formuleringen "i passende omfang".

I *Aftalen om kulturelt samarbejde mellem de nordiske lande* fra samme år (1971) viderefører ministerrådet identisk sine innholdskrav til språk, kultur og samfunnsforhold, men svekker også her sine ord med det innholdsabstrakte og ikke målelige verb "fremme". Når i tillegg undervisningssamarbeidet bare "skal tage sigte på" mål, innhold og midler [Tekst 2] fremstår dermed alle tre krav som generelle ukontrollerbare politikkformuleringer. Ministrene definerer heller ikke hva de forstår som sikte (mål) med undervisningen; altså for eksempel ikke om målet er at elevene må lære seg skandinaviske nabospråk. Heller ikke midler eller metoder definerer ministrene. Derimot heter det i avtalens artikkel 3 at borgere fra nordiske land ved flytting til en ny plass i Norden må kunne få morsmålsundervisning [Tekst 2].

Ministerrådet formulerer 1978 i *Vedtægter for Nordisk språksekretariat* [Tekst 3] at sekretariatet særlig får til oppgave å være rådgivende og koordinerende i nordiske språk- og termsspørsmål men likevel bare kan "følge utvecklingen av grannspråkundervisningen [...] i de nordiska länderna". Ministerrådet vil altså at språksekretariatet rådgir og koordinerer men bare får lov å kartlegge når det gjelder utviklingen av nabospråkundervisningen. Når man ikke utdelegerer koordinering av nabospråkundervisning kan vi utlede at ministerrådet fortsatt selv vil være koordinator og dermed opprettholde politisk styring av det nordiske språksamarbeid. Nabospråkundervisning spikres dermed som et politikkområde. På samme måte ser vi at språksekretariatet som fagmiljø kan få lov å "ta initiativ til" utredninger og forskningsprosjekt om for eksempel *nordisk språkforståelse* men likevel ikke ta bestemmelse om samme.

I formuleringen "grannspråkundervisningen [...] i de nordiska länderna" får vi supplerende informasjon om hvordan ministerrådet definerer nabospråk. Når alle nordiske land medtas i formuleringen må vi forstå det slik at det undervises i nabospråk overalt i Norden, hvilket vi har fått bekreftet tidligere. Men det står jo *undervisningen* i bestemt singularis. Ministerrådet bruker med andre ord denne bestemthet på en måte, som gir inntrykk av en dertil hørende didaktikk for grannespråkundervisning. Men vi vet fra før at "Undervisning i nabospråk som fremmedspråk foregår etter noen andre didaktiske prinsipper" [9A]. Ministerrådet bruker med andre ord samme term (*nabospråkundervisning*) om ulike didaktiske prinsipper, så vi herav må utlede at ministerrådet opererer med flere nabospråkdidaktikker.

I *Berättelse rörande det nordiska samarbetet* 1979 nevner ministerrådet betydningen av økt språkforståelse i Norden som argument for et utvidet radio- og TV-samarbeid [Tekst 4]. Ved å påpeke "i Norden" bekrefter ministerrådet igjen at man ser alle alle språk i Norden som *nabospråk*, men i tillegg at radio og tv kan være et velegnet middel i språktilegnelse. Derimot kan vi ikke av dette se om ministerrådet tenker i reseptive eller produktive språkkompetanser her.

Handlingsprogram för förbättrad nordisk språkförståelse (1981) bruker ministrene blant annet til å si noe om skolens holdningsdannende virksomhet relatert til nabolandenes språk og kultur. Ministrene supplerer dermed kunnskaper og ferdigheter med holdninger, som ministerrådet mener primært skapes i skolen. Ministerrådet formulerer seg ikke med "må skapes i skolen", men vi kan likevel forestille oss det slik, fordi ministrene i deres formulering kobler det til at elever og lærere "har dårlig motivation" for nabospråkundervisning [Tekst 5B]. Ministrene vil nemlig motivere elever og lærere til å lære seg nabospråk i skolen på linje med andre emner og fag. Imidlertid blir ikke nabospråkundervisning definert her heller.

Språkkonvensjonen (i kraft 1987) forplikter nordiske land til å virke for at borgere fra andre nordiske land kan bruke eget språk ved kontakt med myndigheter [Tekst 7]. Dette gjelder også for skolemyndigheter, men har begrenset betydning for skolens undervisning.

Med ministerrådets *Handlingsplan for nordisk kulturelt samarbeid* (1988) kommer vi tilbake til ministerrådets nordiske språkforståelse, nordisk kultursamarbeid og tv som læremiddel. Ministerrådet vurderer at tv både fremmer *nordisk samfølelse* og *nordisk språkforståelse*. Ministerrådet vil fjerne "de mange hindringer, som i dag, til stor skade for den nordiske sprogforståelse eksisterer for distribution af nordiske radio- og tv-programmer til skolesektoren og af barne- og ungdomsfilm generelt" [9K]. Likeså vil man at "tv-programmer fra de andre nordiske lande tekstes på det skandinaviske originalsprog" [9K]. Men her er det noe som ikke stemmer, for hva så med programmer fra Finland, Færøyene, Island og Grønland? Eller må vi forstå det slik at man vil forsyne alle nordiske programmer med "det skandinaviske original-språk" og i så fall hvilket? Med vårt fokus kan vi konsentrere oss om følger for skoler i Skandinavia og spørre: Mener ministerådet at et svensk tv-program distribuert i Norge og brukt i norsk skole eller vgs må tekstes på svensk, bokmål eller nynorsk? Vurdert metodisk vil svensk tekst kunne understøtte så vel en resektiv som en produktiv tilgang. Det fremstår imidlertid uavklart hva ministerrådet forestiller seg. Ministrene påvirker derfor gjennom deres usikkerhet vår oppfattelse av deres nabospråkdidaktiske forståelse.

I konteksten omhandlende *språkforståelse i Norden* fremhever ministerrådet at "skolerne - i hele Norden - må utvikle og styrke elevenes mundtlige og skriftlige uttrykkevne" [Tekst 8A]. Dermed løfter ministrene kommunikativ kompetanse (Hymes) inn i utviklingen av *nordisk språkforståelse*. Ministerrådet bruker altså dermed produktiv språktilegnelse som et relevant metodisk grep, som vi ser det brukt i andre av skolens språkfag (resektivt og produktivt).

Ministerrådets bruk av termen *nordiske språk* blir ytterligere konkretisert og vi kan registrere at ministerrådet både formulerer en styrking af *nabosprogenes stilling i undervisningen* og en *styrkelse af de nordiske sprog som fremmedsprog*. Ministrene nevner dermed *nabospråk* uten å definere hvilke språk - og dernæst *nordiske språk* (som fremmedspråk) uten å definere disse heller. Begge vil ministerrådet styrke og påpeker at språkforståelse både er en *kommunikativ kompetance* og *kulturformidling* i vid forstand og ikke alene er et spørsmål om, hvordan dansk-, norsk-, og svensktalende forstår hverandre [Tekst 8B]. Av dette kan vi utlede at ministerrådet

heller ikke i denne tekst anser *lytteforståelse* for tilstrekkelig aktivitet men vil tilrettelegge undervisning i skandinaviske språk som nabospråk ved hjelp av kommunikative aktiviteter i undervisningen. Ministrene begrunner sin oppfattelse med at språkforståelse er kommunikativ kompetanse og kulturformidling i nevnte rekkefølge. Det betyr at vi her finner brukbar informasjon om ministerrådets nabospråkdidaktikk relatert skandinaviske lands skoler og videregående skoler. Vi får samme inntrykk i *Nordmål 1995*, hvor det kreves materialer som "egner sig til at aktivere elevenes sprog", altså hvor Ministerrådet fordrer en produktiv tilgang i nabospråkundervisningen [Tekst 10].

Fra 1988 ønsker ministerrådet   gjennomføre at *orientering om sprogene i Norden* blir "obligatorisk del af undervisningen i grundskolen" i de skandinaviske lande [Tekst 8C]. Elevene i skandinaviske grunnskoler skal med andre ord som konsekvens bli orientert om for eksempel finsk, grønlandsk og islandsk. Ministerrådets nabospråkdidaktiske m loppfattelse for bare de skandinaviske lands grunnskoler er derfor todelt: Dels må eleven oppnå språkforståelse i skandinaviske språk med kommunikativ kompetanse. Dels må eleven bli orientert om de øvrige språk i Norden. Videregående skoler i Skandinavia omtales ikke i teksten [8C].

Ministerrådet skiller ikke mellom nabospråklærere i Skandinavia og nabospråklærere i Norden selv om ministerrådet stiller ulike krav til dem. Man skiller heller ikke mellom undervisere i grunnskole og videregående skole. Derimot skiller ministrene terminologisk mellom "lærere i nordiske sprog", "lærere, som underviser i nabosprog integreret i modersm lundervisningen" og "lærere, der underviser i nabosprog som fremmedsprog" [Tekst 8E]. Felles om disse lærere gjelder at de må være "kvalificerede" til å undervise i de nordiske språkene [Tekst 8D]. Det fremgår at ministerrådet ikke definerer lærer kvalifikasjonene.

Skolen må bruke "et righoldigt og pædagogisk velegnet undervisningsmateriale" [8D] skriver ministerrådet men oppstiller ikke kriterier for læremidler. Det fremgår ikke om ministerrådet mener at noen av disse læremidlene allerede finnes eller om ministrene vil bestille og betale for en utvikling av nye læremidler. Teksten nevner bare at noen overveier å utvikle hefteserien *Nordpå* til grunnskolens eldste elever. Ministerrådet vurderer uansett at der "inden for modersm lundervisningen er [...] alvorlig mangel på læremidler" [9I] og at nye *av*-materialer "vil kunne udvikles så vel til grundskolen som til det gymnasiale niveau" [9H]. Ny teknik med spill, faktaprogram og film vil skjerpe elevenes interesse for og engasjement i Norden som språklig og kulturelt område dersom det tas utgangspunkt i de unges hverdag og interesseområder, mener ministerrådet.

Ministerrådet ser "nordisk sprogforståelse og samfølelse" [Tekst 8F] som noe felles for alle elever uansett land, område eller klassetrinn. Termen *nordisk språkforståelse* tas for gitt så ministerrådet skriver inn en forforståelse av *språkforståelse* og *nordisk*. Samme mønster har vi registrert ovenfor, hvor ministerrådet skriver inn en forforståelse av *nordiske språk* som både nabospråk og fremmedspråk [Tekst 8B]. Ved å kombinere de to forforståelser kan vi se at ministerrådet tillegger både nabospråkdidaktikk og fremmedspråkdidaktikk samme *språkforståelse*. Det stemmer imidlertid ikke overens med det bilde vi foreløpig har analysert oss frem til av ministrenes interskandinaviske nabospråkdidaktikk for skandinaviske skoler med krav om kommunikativ kompetanse. For dersom *språkforståelse* er felles *nordisk* kan ministerrådet ikke bruke de samme språklig argumenter til å skille mellom *orientering* om nordiske språk i Norden og *kommunikasjon* mellom skandinaviske språk i Skandinavia.

Den nordiske *samfølelse* plasserer ministrene ikke bare i nordiske språk og nordisk språkforståelse. Ministerrådet tar også en *nordisk pedagogikk* og *undervisningstradisjon* for gitt [Tekst 8G]. En nordisk kompetanse i produksjon av læremidler er ikke utviklet så den vil ministerrådet bygge opp. Ministerrådet stiller ikke krav til for eksempel en språklig kompetanse i nordiske språk i forbindelse med produksjon av læremidler. Det fremgår heller ikke om læremidlene er tiltenkt språkundervisning i morsmålsfagene.

Ministerrådet skiller ikke mellom grunnskolens leseplaner i Skandinavia og det øvrige Norden. Det heter uansett "nordiske læseplaner" [8G], som ministrene vil utrede relatert til den faktiske miljøundervisning i grunnskolen. Ministerrådet omtaler ikke utredning av for eksempel leseplaner i Skandinavia relatert til den faktiske nabospråkundervisning i sin handlingsplan. Dette harmonerer ikke med at det nordiske språkfellesskapet har høy prioritet og er derfor uttrykk for ministerrådets bevisste bortvalg. Forut for vedtaket av *Handlingsprogram för förbättrad nordisk språkförståelse* (1981) skrev gruppen som forberedte handlingsplanen ellers til ministerrådet at "[...] nordisk sprogforståelse er af en så fundamental betydning for nordisk samarbejde iøvrigt at der bør gøres ekstra fremstød for sprogarbejdet i en periode" (NrS36, 1538f).

1990 gjentar ministerrådet i *Handlingsprogram for språklig samarbeid i Norden under Nordisk sprogpolitikk* at "nordisk sprogforståelse ikke kun er ren kommunikativ kompetence, men også kulturformidling" [9B]. Vi får bekreftet ministerrådets tilgang til nabospråkdiraktikk, hvor et "bærende element i det nordiske sproglige samarbejde er undervisningen i skolerne". Ministerrådet definerer "de centrale elementer i en øget sprogforståelse" som: "Viden, indsigt, forståelse, kundskaber, interesse og engagement" [9B]. Selv om "forståelse" nevnes gjenfinner vi ikke den kommunikative kompetansen. Derimot repeteres nødvendigheten av kvalifisert grunn- og etterutdanning av lærere og "undervisningsmateriale i sprog, kultur, litteratur og samfundsforhold" [9B].

Ministerrådet er imidlertid usikker på de felles didaktiske muligheter fordi hvert lands "fagtraditioner, læreplaner [...] læremidler [...] er så forskjellige i de nordiske lande at en fremtidig indsats for øget sprogforståelse i de nordiske lande nødvendigvis må ske" på både fellesnordisk, nasjonalt, regionalt og lokalt nivå [9D]. Ministerrådet åpner med disse ord for en justering av sin tidligere språkpolitikk: språkforståelse i Norden må reformuleres gjennom nasjonale initiativer fordi hvert land har sine behov og sine problemer. Nasjonale læreplaner og fagtradisjoner må *sammen med* en fellesnordisk innsats ligge til grunn for arbeidet med økt språkforståelse, heter det. Selv om den felles nordiske innsats formuleres som en halvpart, følger ministerrådet dette opp med at "gældende læreplaner for modersmålsundervisningen [...] i afgørende grad ["styrer"] indholdet i og omfanget af den undervisning der bliver givet i sprog [...] i skolen" [9D]. Det stemmer overens med at ministerrådet vurderer at "nabosprogsundervisningen har forskjelligt omfang og praktiseres efter forskjellige prinsipper i hvert land" [9F].

I handlingsprogrammet flytter ministerrådet en del av ansvaret for "arbejdet med Norden og nordiske forhold" fra morsmålsfagene til "historie, biologi, geografi og samfundsfag" i Skandinavia [9G]. Det fremstår imidlertid uklart om ministerrådet ser en slik bevegelse som flytting av språkaktivitet. Men vi kan utlede at ministrene faktisk ser arbeid med Norden og nordiske forhold som en del av sin nabospråkdiraktikk, hvilket bekreftes i teksten med "nordiske landes sprog, kultur, litteratur og samfundsforhold" [9E]. Ministrene understreker at

disse alle "må styrkes hvis den nordiske sprogforståelse og det sproglige fællesskab i Norden skal forbedres og udbygges" [9E]. Som midler ser rådet læreres grunn- og etterutdanning, læreplaner, forsknings- og utviklingsarbeid, utveksling og læremidler. Likevel har jo ministerrådet (ovenfor) presisert at læremidlene styrer det *meste*, så hvordan kan vi forstå ministerrådets vektlegging?

Vi får hjelp til å beskrive ministrenes didaktiske tilgang når vi i *Om Nabosprog integreret i modersmålsundervisningen* ser at en innsats for økt språkforståelse må stille krav om andre fags bruk av *nordiske tekster* i undervisningen [9F]. Ministerrådet løfter andre fags tekster inn i nabospråkoplæringen, så faglærere må finne frem til noen flere tekster på andre nordiske språk. Ministrene formulerer ikke bestillingen som tekster på *skandinaviske* språk, så her ser vi hvordan man skriver inn et imaginært språkfellesskap som inkluderer at elevene i geografi i norsk skole skulle kunne lese tekster på for eksempel finsk. Men tanken er altså uansett at flere fag må integrere nabospråk i deres tekstvalg slik at elevene får møte mer sakprosa på andre nordiske språk. Ministerrådet skriver imidlertid ikke inn behovet for at noen faglærere kan behøve en etterutdanning i nabospråk.

Samme tekst har en formulering mer som understreker ministerrådets nordspråklige grunnoppfattelse: "[...] ansvaret for at Nordens folk også i fremtiden skal kunne kommunisere med hinanden på deres respektive modersmål" [9F]. Ministerrådet har med andre ord det utgangspunkt at (alle) Nordens folk kan kommunisere med hverandre på deres respektive morsmål. Vi vet at dette er i konflikt med skandinaviske og nordiske studier av nabospråksforståelse. Selv uten denne forskning tilsier en umiddelbar refleksjon at for eksempel mange nordiske borgere vi få vanskeligheter med at forstå finsk og grønlandsk. Men vi kan forestille oss at en helt annen tanke ligger bak ministerrådets formulering. Især fordi ministrene jo fremfører at Nordens folk også i fremtiden må kunne kommunisere med hverandre på deres morsmål. Tanken kan være at ministerrådet med sin formulering har hatt de skandinaviske språkene som utgangspunkt for deres betraktning, for da kan vi se at det forbinner til noen andre av de formuleringer vi har møtt i ministerrådets dokumenter. For eksempel andre fags bruk av nordiske tekster, som vi nettopp har sett på. Hvis vi derimot omvendt forestiller oss at ministerrådet bokstavelig skulle mene hva de skriver må de nabospråkdiraktiske overveielserne jo helt bortfalle, for da forstår alle på forhånd hverandre i hele Norden.

Med *Nordisk samarbeid i en ny tid* (1995) viderefører ministerrådet verdifellesskapet mellom *alle nordiske folk* med sit "främsta uttryck i kulturell och språklig gemenskap" [11A]. Under målformuleringen anfører ministerrådet som det første hovedpunkt at man vil bevare og utvikle det kulturelle og språklige fellesskap i Norden [11B]. Men selv om satsningen på undervisning "bör fortsätta" (NrS46/1995, 1134f), skal den nordiske språkforståelse likevel bare fremmes innenfor de prioriterte områdene. Her ser vi derfor at Nordisk ministerråd endrer kurs ved å formulere seg selektivt og begrensende om nordisk språkforståelse [11C]. I analysen av primært tekstkorpus har vi allerede tidligere påvist at samme ministerråd nettopp i 1995 for en tid velger bortbruken av ordet *nabospråk*. Begge endringer peker i samme retning. Ministerrådet vil *bevare* og *utvikle* det språklige fellesskapet i Norden ved fremover alene å fremme den nordiske språkforståelse på noen prioriterte områder og ved å ta en pause i bruken av termen *nabospråk*. Undervisning nevner ministerrådet ikke, men man hevder å ville fremlegge et forslag til språklige innsatser som har "betydelse för utvecklingen av regionens [Vestnordens] näringsliv"

[11C]. Vi kan av dette se at ministerrådet omformer sine språkpolitiske føringer på undervisningsområdet og legger opp til endringer.

Året etter (1996) kan vi i *Det nordiske samarbeidet på lengre sikt* [Tekst 12] registrere at ministerrådet fortsatt prioriterer Vestnorden og de ikke-skandinaviske språk [12B] selv om man samtidig uttaler hensikten "bredt at styrke sprogforståelsen i Norden med sigte på at øge borgernes forudsætninger for at kommunikere med hinanden på dansk, norsk eller svensk" [12B]. Af betydning for vår analyse er særlig at ministerrådet har "prioriteret børn og unge" [12B]. Desverre fremgår det ikke av teksten hvorvidt man har skole og videregående skole eller barn og unges fritid i tankene⁵³. Vi får inntrykk av at ministerrådet taler med flere tunger, for egentlig er "språksamarbeidet om forskning og utvikling vedr. de tre skandinaviske språkene [...] den sentrale prioritering" [12A] med støtte til de nordiske språknemndenes virksomhet. Når især de ikke-skandinaviske språk samtidig har blitt prioritert og omvendt kommunikasjonen likevel må foregå på skandinaviske språk, kan det så tvil om hva ministerrådet egentlig prioriterer.

Selv om ministerrådet i 1996 velger bort å bruke rapporten *Det uomstelige*, er de samme ministrene fortsatt forfattere av det kommissorium [Tekst 13] som man godkjenner året før (juni 1995). Dokumentet rommer opplysninger om ministerrådets språkpolitiske prioriteringer og viser at arbeidsgruppen ble bestilt for å ta det utgangspunktet at handlingsplanen "primært [skulle] begrænses til sprogsamarbejdet på uddannelsesområdet, herunder f.eks. læreplaner og videreuddannelse af lærere". På forhånd valgte ministerrådet altså å konkretisere arbeidsgruppens oppgaver til blant annet å "vurdere det nordiske stoffs plassering i folke/grundskolens og gymnasiets læreplaner [...] og undervisningen i nordisk [sic!] sprog som fremmedsprog". Man satte seg dermed det mål å få kartlagt og vurdert det nordiske *stoffs* plassering men ikke de skandinaviske eller nordiske *språks* plassering i læreplanene. Det forteller oss noe om ministerrådets syn på undervisningens form og innhold, ja på ministerrådets didaktiske tilgang som helhet. Etterfølgende vil ministerrådet vurdere undervisningen i nordiske språk som fremmedspråk. Vi vet ikke om denne betraktningen er tiltenkt skole og vgs eller den høyere utdanning. Men vi kan se at ministerrådet ikke tilsvarende ønsker å få vurdert undervisningen i skandinaviske språk som nabospråk. Etterfølgende vil ministrene "i respekt for [...] sprog, historie og traditioner" ha *definert* de fremtidige innsatser for ytterligere å styrke språkfelleskapet; og det må være med "udgangspunkt i en kommunikatív kompetence i de skandinaviske sprog". Vi ser kravet til skandinavisk kommunikatív kompetanse videreført, men den er ikke definert og det står åpent om ministerrådet med dette har undervisning i tankene.

Ministrene er mer tydelige hvor de stipulerer oppgaven å få vurdert "sprogsamarbejdet i relation til brugen af nye medier i undervisningen" i lyset av "sammenhængen mellem børn og unge, medier, mobilitetsordninger og sprogforståelse, herunder brugen af nye medier som redskab for sprogforståelsen" [13].

Nordisk ministerråd legger i 1998 fram *Forslag til en nordisk språkpolitikk* [14] med det mål å skape strukturelle forutsetninger for "bedre sammenheng i Ministerrådets sprogsatsninger". Man mener at sammenhengen eller koordinasjonen åpenbart kan bli bedre enn den er eller var

⁵³ I prinsippet kunne ministerrådet ha den parallelle skolen i tankene. Tufte ferdigstilte i 1995 en avhandling om skolen hjemme og skolen i skolen. Skolen hjemme var i høy grad tv, hvilket bevirket at man kunne tale om medienes parallelle skole. Tufte skrev siden *Tv på tavlen* (Tufte 1996).

i tiden forut. Vår analyse av tekstkorpus peker delvis i samme retning, fordi vi har registrert konflikter i tekstene og usikker terminologibruk.

I revidert form er ministerrådets hovedsikte med "sprogpolitikken" at de skandinaviske språkene må utgjøre "den fælles ramme" om det nordiske samarbeid. Altså forankres språkpolitikken i Skandinavias språk, men vi får ikke satt navn på innholdet: bokmål, dansk, nynorsk og svensk. Det kan antyde en usikkerhet hos ministrene med hensyn til å inkludere nynorsk, men vi kan ikke si noe sikkert om det. Derimot kan vi registrere at ministerrådet erstatter termen *nordisk språkforståelse* med *internordisk språkforståelse* og sammenstiller den med *kulturkompetanse*. Det betyr at ministerrådet fortsatt ser det nordiske kulturinnhold som en viktig del av den nordiske språklige dimensjonen. Når det heter at de begge skal "fastholdes", må vi utlede at de begge etter ministerrådets oppfattelse befinner seg der på forhånd, hvilket hjelper oss med å slå fast at det nye *internordisk språkforståelse* er det samme som *nordisk språkforståelse*. Når det så er en forståelse som ministrene vil videreutvikle i forhold til de ikke-skandinaviske språkene, kan det antyde at denne internordiske språkforståelsen mest befinner seg hos de skandinaviske språkene; det kan jo stemme med vår antakelse.

Mer komplisert blir det når ministerrådet skriver at "Nordboeres færdigheder i at forstå hinanden i skrift og tale (kommunikativ kompetence) med udgangspunkt i Nordens sproglige og kulturelle fællesskab og mangfoldighed skal styrkes". Komplikasjonen oppstår for det første fordi ministerrådet tidligere har brukt termen *kommunikativ kompetanse* relatert til undervisning i nabospråk med både reseptive og produktive aktiviteter i skole og videregående skole i Skandinavia. I det nye forslaget derimot definerer ministerrådet kommunikativ kompetanse snevert som den reseptive enveisferdigheten å kunne motta og forstå et språk i skrift og tale uten noen dialog. Man endrer den kommunikative kompetansen fra å være åpen for partiel dialog til bare å ha plass til å lese eller lytte til noen språk. Forslaget er samtidig i konflikt med de utvekslingsprogrammer ministerådet finansierer, hvor den didaktiske tankegang er at unge på tvers av nordiske språk møtes i skandinavisk dialog slik at deres kommunikative kompetanse utvikles. Ministerrådet minker altså den kommunikative kompetansen og synes i tillegg å forstå endringen men ikke betydningen av samme endring.

Komplikasjonen forsterkes for det annet ved at ministerrådet vil *styrke* alle nordboeres ferdigheter i å forstå hverandre i Nordens språklige og kulturelle fellesskap og mangfoldighet. La oss se det i relasjon til undervisning: Vi vet jo at undervisningen i skandinaviske språk som fremmedspråk i Norden (for eksempel på Island) innebærer reseptive og produktive aktiviteter. Vi vet at det omvendt bare skal *orienteres* om andre nordiske språk i Skandinavias skoler og videregående skoler, hvilket ikke innebærer trening i ferdigheter. Vi vet i tillegg at ministerrådet ikke har definert fellesnevneren i Nordens språklige fellesskap. Likevel vil ministerrådet *styrke* alle nordboeres *ferdigheter*. Vi kan ikke se hvordan ministerrådet forklarer at den språklige *mangfoldighet* skal styrkes, for det fremgår ikke av tekstens forslag.

Vi fokuserer ikke på ministerrådets interne organisering av ansvar og initiativer i denne analyse, men vi må tilegge det betydning at "Hovedansvaret for sprogsamarbejdet lægges til MR-U og MR-K" [14], fordi den undervisningsdel vi undersøker dermed får to lag av ressortministre og to administrasjoner i Nordisk ministerråd som sjefer. De to grupper har allerede før dokumentets datering besluttet å etablere "en referencegruppe, der skal skabe helhed og sammenheng i Ministerrådets mange sprogaktiviteter". Ministerrådene legger dermed mandatet med politisk ansvar for helhet og sammenheng i ministerielle språkaktiviteter over til en

referansegruppe, som i første omgang ikke defineres. På tidspunktet for denne beslutning har det gått to år siden samme ministerråd i 1996 forkastet resultatet af en tilsvarende gruppes arbeid: *Det umistelige*.

Ut fra ministrenes organisasjonsbeskrivelse kan det s s tvil om det er referansegruppen eller ministerrådet selv som er den ministerielt agerende instans, når det til sist heter at "Ministerrådet på sprogområdet [skal, red.] oppprioritere en særlig innsats for barn og unge og deres lærere". - Ministrene har tidligere brukt uttrykket *barn og unge* uten å relatere det til skole og vgs. Når *lærere* nevnes her, må vi anta at det nå tenkes i skole. Men hva er det nabospråk-didaktiske innhold i formuleringen? Hva er *særlig* i forhold til hva? Og hvem skal *opprioritere* hva? Ordene er elastiske og viser ikke til m lelige didaktiske valg i en utdanningsterminologi.

Først i 1999 nedsetter ministerrådet den beskrevne referansegruppe og formulerer et mandat [Tekst 15A], der ministerrådet imidlertid heller ikke skriver seg inn i en didaktisk terminologi. Ministrene og deres administrativt hjelpende pennef rere viser ikke til skole eller videregående skole hverken i skandinavisk eller nordisk sammenheng. Vi f r det inntrykk at ministerrådet selv vil styre (eller unngå styring) av politikkområdet *nabospråkundervisning*. Selv om referansegruppen tildeles overordnet ansvar for Nordmål, så må den "forel gge MR-U/MR-K 5 årige handlingsplaner" til godkjenning. Derimot f r gruppen vidtgående fullmakt n r den settes til å administrere opf lging av anbefalinger og konkrete "forslag der fremkommer i Ministerrådsforslaget vedrørende Nordisk sprogpolitikk samt beagte de synspunkter Nordenutskottet fremfører [...]" [15A]. Men både Nordisk språkpolitikk og Nordenutvalgets kritiske bemerkninger rommer, har vi sett, en del nabospråkpolitikk. Derfor setter likevel ministerr dene denne referansegruppe til å bestyre nabospråkdidaktikken i det omfang den er inneholdt i de to dokumentene. I tillegg blir ministerrådets oppgave å "sikre helhet og sammenheng i Ministerrådets sprogaktiviteter" nå til referansegruppens oppgave. Ministrene utnevner gruppen til å være dommer med mandatet   "overveje prioriteringen af Ministerrådets satsninger inden for sprogsamarbejdet" [15A]. - Hva kan vi utlede av det?

Ministerrådets *Nordmålprogram 2000-2004* [15B] inneholder fem overordnede mål, som alle kan karakteriseres som uttrykk for språkpolitiske valg, som vi ut fra de tidligere opplysninger må anta er formulert i dialog med eller alene av den nye referansegruppen. For det første vil man *styrke* de "nordiske satsninger innen for de ikke skandinaviske sprog"; det relaterer dermed ikke til de skandinaviske skoler og videregående skoler. For det annet vil ministerrådet utbygge de "nordiske satsninger inden for området Børn og unges sprogforståelse"; det *kan* relatere til skandinaviske språk i skandinaviske skoler, men her er teksten uklar. For det tredje vil man utvikle Nordmål-forum til et nordisk spr knettverk, for det fjerde styrke tolkeutdanning og tolkeformidling (EU) og for det femte gjøre det nordiske språksamarbeid mer synlig. Fire av fem mål bidrar dermed ikke *direkte* til en konkretisering av ministerrådets nabospråkdidaktikk. Det eneste men upresise mål – språkforståelse – kjenner vi igjen fra f r i ministerrådets vokabular. Vi må i eller utenfor skolesammenheng fortsatt spørre om *språkforståelse* av hva? Er det språkforståelse av alle språk i Norden, for i teksten heter det jo *nordiske* satsninger. Vi må nok konkludere med at formuleringen er så vag at den ikke kan gi oss noen didaktisk informasjon. Vi kan omvendt spørre om den upresise tilgangen er tilsiktet siden vi nå har sett bruken av dette og andre tilsvarende ord som et tilbakevendende mønster. Eller om det er et uttrykk for det reduserte klarspråk som parlamentarikere, ministre og deres embetsadministrasjon fra f r har organisert seg ved hjelp av.

Når vi kommer frem til *Deklarasjon om nordisk språkpolitikk* (2006), møter vi en formulering som på en enkel måte sammenfatter noe av det vi har kartlagt og analysert oss til: "I Norden regner vi alle språk som likeverdige, men de har ikke alle samme rolle" [16A]. Den ryddige formuleringen i deklarasjonens innledning rangordner fra start de nordiske språkene og tildeler dem ulike *roller*. Språkene kan være statsbærende, samfunnsbærende og komplette. Men *Nordens språk* er de uansett alle, fremfører ministerrådet. Når derimot ministrene i deklarasjonen skriver *alle språk i Norden*, må vi telle med de "ca. 200 ikke-nordiske språk i Norden", mener ministrene.

Nordens språk er altså ikke det samme som *alle språk i Norden*, men fra før vet vi at ministerrådet i tillegg bruker termene *nordisk språkfelleskap* og *nordisk språkforståelse*. *Nordens språk* er alle de *nordiske* språkene, men ikke alle språk i Norden. Vi må anta at *felleskap* og *språkforståelse* under hensyn til hva vi tidligere har møtt i ministerrådets formuleringer, knytter an til *Nordens språk*. Derfor må vi kunne si at det nordiske språkfelleskapet altså består av alle nordiske språk. Men vi har jo tidligere dokumentert at ministerrådet ved det nordiske språkfelleskapet noen ganger forstår de skandinaviske språk brukt i hele Norden. Også selv om et mindretall i Norden oppfatter dem som fremmedspråk, men ministerrådet har av samme grunn understøttet nabospråk som nettopp fremmedspråk. Altså er de *hjemlige* nabospråk for ministerrådet bare de skandinaviske språkene. Ministrenes deklarasjon bestemmer da også at det nordiske samarbeidet "fremover foregår på de skandinaviske språkene, dvs. dansk, norsk og svensk" [16B].

Ministerrådet tildeler ikke bare elever, men alle nordboere retten til å tilegne seg "forståelse av og kunnskaper om et skandinavisk språk og forståelse av de øvrige skandinaviske språkene" [16C]. Hvorfor det? Ministrene besvarer spørsmålet: "slik at de kan delta i det nordiske språkfelleskapet". Det nordiske språkfelleskapet består altså i denne teksten av bare de nordboere som allerede *har* tilegnet seg forståelse av og kunnskaper om et skandinavisk språk og forståelse av alle skandinaviske språk. Alle andre nordboere (for eksempel elever i skole og videregående skole) kan komme til å *delta* i fellesskapet dersom de tilegner seg samme kunnskaper og forståelse. Ellers ikke.

Hvor vi tidligere har spurt om *språkforståelse av hva*, kan vi med deklarasjonen i hånden se at det fra 2006 dreier seg om forståelse av de skandinaviske språkene. Senest fra dette tidspunkt er altså *nordisk språkforståelse* definert som en *skandinavisk språkforståelse*. Dersom nå en nordbo vil bli med i språkfelleskapet, kreves ifølge ministerrådet både språkforståelse og i tillegg kunnskaper om ett av de skandinaviske språkene. Men hva betyr her kunnskaper når det kommer i tillegg? Vi får ikke opplysninger om hvilke kunnskaper det spesifikt dreier seg om. Vi kan imidlertid åpent spørre hva som kan skille *forståelse* av et språk fra *kunnskaper* om et språk. Ministerrådet mente jo i 1988 [8C] at *orientering* om andre nordiske språk måtte være en obligatorisk del av undervisningen i grunnskolen i Skandinavia. Her var *orientering* en mindre ting som kom i tillegg til den øvrige nabospråkundervisning. Men i deklarasjonen omtales *kunnskaper* som noe mer, så her kan det neppe dreie seg om en orientering. Det må være eksakte kunnskaper om språket. Vi kan for eksempel forestille oss uttale, syntaks, grammatikk, ordforråd, slang, dialekter, person- og stedsnavn og språkhistorie. Men vi vet ikke.

Det tegner seg et bilde: Om du som elev og nordbo har finsk eller dansk som morsmål, må du først tilegne deg en forståelse av bokmål, nynorsk og svensk så du kan lytte til det talte og lese tekster med forståelse. I tillegg må du med finsk som morsmål tilegne deg samme forståelse av

dansk. Dertil kommer at du må tilegne deg særlige merkunnskaper om ett av de skandinaviske språkene. Klarer du det, får du tilgang til å *delta* i det språklige fellesskapet. Ministerrådet gir deg rett til å gå hele veien til fellesskapet, men du har ikke plikt til å benytte deg av din rett med mindre læreplanen for grunnskole og videregående skole tilsier det.

Ministerrådet oppstiller også andre mål i deklarasjonen. For det første vil man at alle nordboere "kan kommunisere med hverandre, først og fremst på et skandinavisk språk" [16D]. Man vil altså at alle nordboere blir ferdige med å tilegne seg de beskrevne forutsetninger og deltar i det språklige fellesskapet. – For det annet vil man at alle nordboere får "grunnleggende *kunnskaper* om språkrettigheter i Norden og om språksituasjonen i Norden" [16D]. Vi har før diskutert *kunnskaper*, men hva med ordet *grunnleggende*? *Rettigheter* kan tenkes å sikte til deklarasjonen, men det kan vi ikke se av teksten. *Språksituasjonen i Norden* kan tenkes å sikte til mange ting, men vi vet at ministerrådet selv har spurt en referansegruppe om å skape helhet og sammenheng i en definert del av språkaktivitetene [Tekst 14], nemlig ministerrådets egne aktiviteter. Vi kan derfor forestille oss at ministerådets aktiviteter inngår i kunnskaper om språksituasjonen i Norden. – For det tredje vil man at alle nordboere har "allmenn kunnskap om hva språket er, og hvordan det fungerer" [16D]. Ministerrådet skriver ikke *kunnskaper* om *språk* men kunnskap om *språket*. Når teksten er en språkdeklarasjon, skulle vi kanskje kunne forvente å finne språket deklart, men det er ikke tilfellet. Til sammenlikning kunne ministrene også ha valgt å skrive: "Allmen kunnskap om hva *literacy* er, og hvordan den brukes". En generell og upresis innskrivelse av en global forekomst, som Norden ikke skiller seg ut fra. – Ingen av de tre målene relateres uansett til skole eller videregående skole.

Av de fire sakene ministrene vil *arbeide* med, er det i *språkforståelse* og *språkkunnskap* vi forventer å finne informasjon om ministerrådets nabospråkdidaktikk, som da også omtales slik: For å nå de stipulerte målene "bør nabospråkundervisningen i skolen styrkes [...]". Det skilles ikke mellom grunnskole og videregående skole og vi vet derfor ikke om vi kan telle vgs med i formuleringen. Nabospråkundervisning omtales i bestemt form, så vi ledes til å forstå at ministerrådet har en bestemt type didaktikk i tankene, men vi får ikke innblikk i denne. Vi vet at det tenkes i bare de skandinaviske språkene, men elastikkordet *styrkes* avslører ikke om ministerrådet tenker i en kvalitativ eller kvantitativ styrking av de ukjente didaktiske elementene. Derimot kan vi på ordet *bør* se at det er tale om en hensikt og ikke en bestemmelse.

Likeså for å oppnå målene *bør* det skje noe med "undervisningen i skandinaviske språk som hjelpespråk og fremmede språk" [16E]. Syntaktisk uteblir et infinitt verballedd i formuleringen, men vi kan anta det også her skal stå *styrkes*. Med formuleringen bekreftes at ministerrådet i det første *bør*-punkt med nabospråkundervisning har tenkt på bare de skandinaviske språkene og med skolen bare har tenkt på den skandinaviske skole. Derfor bør noen også styrke undervisningen i de skandinaviske språkene som *hjelpestpråk* og *fremmede* språk, mener ministerådets. *Hjelpestpråk* er et nytt ord i ministerrådets terminologi. Noen bør hjelpe noen andre med å få et hjelpespråk, for det står ikke klart om ministerrådet er hjelperen. Vi kan registrere at dette hjelpespråk ikke er tiltenkt elever i skandinavisk skole og vgs.

Deklarasjonens avsnitt om *Norden som språklig foregangsregion* inneholder ytterligere formuleringer om språkfellesskapet, som igjen benevnes *nordisk* og "kjennetegnes av borgernes streben etter å forstå og respektere hverandres morsmål" [16F]. Ministerrådet beskriver den umålelige tilstand at borgerne (tidligere nordboerne) streber etter å forstå og respektere alle nordiske morsmål. Man antar at alle nordboere vedvarende benytter seg av sin rett til å tilegne

seg forståelse av ikke bare de skandinaviske språkene, men alle nordiske språk. En antakelse, som det etter alt å dømme nok ikke finnes dekning for, når vi sammenholder det med undersøkelser av nabospråkforståelse (B restam Uhlmann 1994), (Delsing og Lundin Åkesson 2005).

Om det nordiske språksamarbeid er "demokratisk og åpent for innsyn" [16F], kan vi neppe ha bakgrunn for å bedømme her. Derimot avslutter ministerrådet sin deklarasjon med å hevde "politisk vilje til å bevare det nordiske språkfellesskapet", og at man derfor "forplikter seg til å realisere de langsiktige målene" i deklarasjonen [16G].

I tiden etter deklarasjonens vedtak flytter ministerrådet sin didaktiske forpliktelse over til embetsmannskomiteen for utdanning og forskning (EK-U) Det fremgår av ministrenes egen *Opf lgning på sprogdeklarasjonen* i 2009 [17A]. Selv om de nordiske ministrene altså i 2006 forplikter seg på å realisere de langsiktige målene, overføres forpliktelsen til administrativ gjennomføring, hvilket vi hva angår nabospråk må betegne som et kursskifte, fordi vi har sett at ministerrådet er opptatt av å markere nabospråk som et politikkområde som man vil styre og ha kontroll med. Det fremgår imidlertid av det nye dokumentet at embetsmannskomiteen som det neste har valgt å videreg  sitt ansvar til tredje part. Man "har stadf stet at ansvaret for opf lgningen af sprogdeklarasjonen er national" [17A]. Det er kanskje i konflikt med den avtalte ansvarsfordeling. Det heter i bilaget til redegjørelsen om tiltak, 2011: "På daværende tidspunkt har de nordiske undervisnings- og forskningsministre (MR-U) et hovedansvar for koordineringen af sprogområdet, men det er ikke tilstrækkelig klart, hvad dette ansvar innebærer, og hvilken rolle de nordiske kulturministre (MR-K) har" [19J]. Ministerrådet er åpenbart ikke sikker på den interne ansvarsfordeling heller.

Likevel har embetsmannskomiteen bestemt seg for at en *status* over den nasjonale oppfølgning skal "gøres gjennom EK hvert andet  r". Ansvaret er med andre ord ikke nordisk lenger. Det er derimot kartleggingen av hvordan det går med deklarasjonen. Denne splittelse kommer til uttrykk i den første *statusrapport* med komiteens spørsmål utarbeidet med støtte fra *Ekspertgruppen Nordens Sprogråd*. På den ene side har komiteen (på vegne av ministerrådet) etablert en ovenfra kommende ekstern status av hvordan det nasjonalt går med oppfølgningen. På den annen side kan hvert land selv finne frem til passende svar på de felles spørsmål. Det interessante og informative for v r undersøkelse av ministerrådets nabospråkdidaktikk består her i å se på hva embetsmannskomiteen spør om og hva samme komité kommenterer og konkluderer. Det er gjennom slike formuleringer vi kanskje kan få ytterligere informasjon om didaktiske detaljer i argumentasjonen.

Av den første statusrapporten går det frem at komiteen bare stiller landene ett spørsmål som vi kan relatere til undersøkelsen: "Hvilke tiltak har der været for at styrke undervisningen i skandinaviske sprog/nabosprog, siden sprogdeklarasjonen blev vedtaget i 2006 (f.eks. tekstl sning, høreforståelse, regelrett sprogindl ring med mere)?" [17B] Spørsmålet forteller om en spesifikk interesse for den reseptive dimensjonen med ordene *tekstlesing* og *forståelse* av det *hørte* språk. Men det spørres også om *regelrett språkinnlæring*, som forutsetter arbeid i en produktiv dimensjon i undervisningen som beskrives som *skandinaviske sprog/nabosprog*. Hvert land skal fortelle hvilke tiltak "der har været styrket". Dermed kommer vi tilbake til det upresise verb *styrke*, som vi tidligere har undersøkt bruken av i primært og sekundært tekstkorpus. Her finner vi et mønster. Ikke overraskende vurderer Nordisk ministerråds sekretariat på vegne av komiteen som gjør det på vegne av ministerådet at nesten alle har foretatt

seg noe som kan sies å styrke den nevnte undervisningen. Man ser bort fra Sverige og fremhever Norge. Mer overraskende er det kanskje at sekretariatet ikke finner det nødvendig å bruke mer enn 49 ord på en evaluerende kommentar og konklusjon på alle nordiske lands samlede treårige innsats med å videreføre og utvikle den nabospråkdidaktiske innsatsen som stipulert i språkdeklarasjonen.

I *Redegørelse om opfølgingen på Sprogdeklarationen* (2011) avstår man helt fra å kommentere de bestilte "landerapportene" og konkluderer ingenting. I statusrapporten fra 2009 legger *Nordisk Ministerråds Sekretariat* navn til konklusjonen, men i 2011 er sekretariatet ikke nevnt. Vi får imidlertid innsyn i de spørsmål som formelt embetsmannskomiteen med mulig støtte fra en ikke her omtalt ekspertgruppe har utformet og bedt landene om å besvare. Til informasjon om utviklingen av deklarasjonens *sprogforståelse og sprogkundskab* har man for det første ønsket kartlegging av "bestemmelser som fastsetter reglene i undervisningen i skandinaviske sprog (dansk, norsk og svensk) på både folkeskoleniveau (grundskole) og gymnasieniveau" [18A]. Det overblikk har ministerrådet åpenbart ikke gjort seg løpende, men nå i 2011 vil man gjerne "sammenligne læreplanerne". Komiteen bestiller svar som oppstiller *kompetansemål*, men spør ikke om landenes skandinaviske språkdidaktikk ellers. Hvordan og med hvilke læremidler undervisningen gjennomføres og evalueres, spørres det ikke om. Det spørres heller ikke om reseptive eller produktive aktiviteter i undervisningen og om for eksempel kontakt med nabo-landskoler, vennskapsklasser og besøk.

Hvert land skal for det annet (igjen) fortelle hvorvidt undervisningen – ikke i nabospråk eller nordiske språk – men i *skandinaviske* språk er "blevet styrket på både folkeskoleniveau og gymnasieniveau siden den seneste afrapportering" [18A]. Den redundante bruken av verbet *styrke* ser vi konsolidert som tilbakevendende kodeord. Ministerrådet nevner som eksempel at man i sitt svar kan omtale nye *læreplaner*, men faktisk har ministerrådet jo allerede spurt om det i første spørsmål, så det antyder avsenderens upresise omgang med didaktiske termer.

Selv om det i første spørsmål ikke spørres om undervisningens løpende evaluering, bruker komiteen sitt avsluttende spørsmål til å få innsyn i hvordan *relevante myndigheter sikrer* seg at "læreplanerne der omhandler undervisning i skandinaviske sprog på både folkeskole og gymnasieniveau bliver fulgt" [18A]. Hvem fører altså tilsyn på hvilken måte? Det samme spørsmål kan vi dreie rundt og selv bruke til å spørre om på hvilken måte noen i ministerrådets regi fører tilsyn med nabospråkdidaktikken i de nordiske land?

Ministerrådets embetsmannskomite konkluderer ikke på de innkomne svar til de tre spørsmål. Derimot gir de noen "eksempler på nationale tiltag [...] formulert kortfattet". Ut fra kriterier vi ikke får informasjon om, *nevner* ministrene i en ikke prioritert rekkefølge (for de land som undersøkelsen primært gjelder) følgende: *mål, læreplaner, emneplaner, kompetansemål* og en lærerhenvendt svensk *resursside* på web. Man legger til at "Det nordiske perspektiv er vel belyst i nye læreplaner" (i Sverige) [18B]. Dersom vi velger å evaluere formuleringen som en konkluderende kommentar, kan vi oppstille et lite regnestykke: Mens ministrene altså i statusrapporten 2009 bruker 49 ord til å konkludere på et spørsmål omhandlende tre års nabospråkdidaktikk i de nordiske land, bruker ministrene i statusrapporten 2011 høyst 9 ord til å konkludere på tre spørsmål omhandlende to års nabospråkdidaktikk i Norden. Ved den muntlige presentasjonen i Nordisk råd heter det at de nordiske kollegaene har levert rapportene (Nordisk råd 2011), selv om det er ministerrådet som har levert statusrapporten, som Kultur-

og utdanningsutvalgets talsperson, Thommessen, i møtet bedømmer med at "[...] den konkluderer ikke så godt" (Nordisk råd 2011):

Jo, det er slik at det er gjort utmerkede ting når det gjelder læreplanene. Det betyr at man har gode målsettinger. Men dessverre er det også slik at undersøkelser forteller oss at det som faktisk undervises i skolene, nok ikke alltid er i tråd med læreplanen. I Norge har Utdanningsdirektoratet gjort en undersøkelse av hvordan skandinavisk undervisningen skjer, og det er meget begredelig lesning. Realiteten er at læreplanene på dette punktet stort sett ignoreres, og at det lille som er, ligger meget langt tilbake å ønske i forhold til de kvalitetskrav som læreplanen beskriver.

I *Redegjørelse om oppfølgingen av Språkdeklarationen basert på nasjonale rapporter* (2013) heter det at "prioriteringen mellom [...] tiltak [...] kan variere i de nordiske landene [...]" [20A]. Vi kan oppfatte det som en naturlig konsekvens av at "ansvaret for oppfølgingen af sprogdeklarationen er national" [17A]. Med et desentralisert ansvar minker ministerrådets muligheter vel for å utvikle og koordinere en felles nabospråkdidaktikk. Det mener ministrene er av særlig betydning fra 2014 [20B], og de argumenterer med at man vil se på om "nordiske tiltak på språkområdet kan bidra til å understøtte nasjonale innsatser" [20C]. Man overveier derfor om noen felles og koordinerte tiltak er nødvendige med det innhold fra 2014 å legge "særlig vekt på forståelse av talespråkene dansk, norsk og svensk"⁵⁴ [20D], hvormed man legger ennnå mindre vekt på andre nordiske språk og fortsatt (fra 2008) fokuserer på "barn og unges forståelse av dansk, norsk og svensk i det nordiske språksamarbeidet". Igjen må vi her for det første registrere at barn og unge ikke relateres skole og videregående skole; for det andre at nordisk språksamarbeid brukes som benevnelse for samarbeid om dansk, norsk og svensk, og hvor fortsatt ikke bokmål og nynorsk nevnes.

Ministerrådets spørsmål i 2013 er *i all hovedsak* de samme som i 2011. For det første spørres det igjen om læreplanenes kompetansemål i grunnskole og videregående skole, og landene må "angi om kompetansemålene er formulert ut fra et nabospråksperspektiv eller ut fra et fremmedspråksperspektiv" [20E]. Det kan overraske at ministerrådet spør om perspektivet, for det er vel gitt på forhånd: Når innholdet bare er de skandinaviske språkene, må jo disse være fremmedspråk for elever i skole og vgs. i de øvrige land og områder som ikke selv har et skandinavisk språk. Likevel er det kanskje usikkert hva vi kan tillate oss å forstå ved de to perspektivene når ikke ministerrådet har definert dem og heller ikke lykkes med å definere nabospråk, som vi har påvist det. At ministerrådet i tillegg spør om kompetansemål for *kulturforståelse*, styrker denne tvil, fordi vi fortsatt ikke vet om og i gitt fall hvordan den da må oppfattes som en del av språkundervisningen.

For det andre spørres det igjen "om undervisningen i og om skandinaviske språk (dansk, norsk og svensk) [har] blitt styrket siden landrapportene i henholdsvis 2009 og 2011" [20E]. Her ser vi at det skilles mellom *i* og *om*, slik at det uttrykker en reduksjon i forhold til tidligere dokumenter, hvorav det fremgår at de ikke-skandinaviske elevene skal motta undervisning i nabospråk som fremmedspråk, og de skandinaviske elever motta undervisning i de skandinaviske språkene som nabospråk. Videre at elever fra de skandinaviske land skal orienteres om de øvrige nordiske språkene. Vi må altså følgelig spørre: Hvem tenker ministerrådet på når man spør hvem som bare skal få undervisning *om* skandinaviske språk? Eller vi kan spørre hva som ligger til grunn for dette *om*. Er det ministerrådets mangelfulle didaktiske og terminologiske forutsetninger som svikter, eller er det uttrykk for ministerrådets

⁵⁴ Besluttet på embetsmannsnivå (EK-U) i 2012 [20D]

veloverveide valg og dermed et *kursskifte*, så det heretter er mulig bare å undervise om skandinaviske språk i noen nordiske land? Eller leser vi ikke teksten riktig?

Ministerrådet spør på ny om læreplaner og andre tiltak rettet mot skolen. For det tredje spør de igjen hvordan læreplanene følges opp nasjonalt. Det nye er at man også spør *skoleeier* og om oppfølging av læreplanens kompetansemål i *praksis* [20E] slik at svarene kan tenkes å komme tettere på realisert nabospråkdidaktikk hva angår måloppfyllelse. Men ministrene spør fortsatt ikke om undervisningens tilrettelegging, elevaktiviteter og læremidler og uttrykker heller ikke noen forestilling om det.

Prinsipielt konkluderer heller ikke denne statusrapporten noenting, men gir en kortfattet oppsummering av hovedpunkter hentet i "landerapportene". Ministerrådet avholder seg fra å ha en mening om de innkomne svar på spørsmål de selv har stillet om nabospråkundervisningen i skandinaviske språk. For eksempel har ministrene ikke noen mening om at "ansvaret for oppfølgingen av kompetansemålene er desentralisert til skoleeier i alle landene" [20G] og at det "nordiske perspektiv er skrevet inn som kompetansemål i læreplaner" i dansk, norsk og svensk. I svarmaterialet registrerer de den tendensen at "vektlegging av nabospråkforståelse" er relatert til om elevene har dansk, færøysk, norsk og svensk som morsmål [20G]. Det kan de se fordi de ved nabospråkforståelse forstår forståelse av dansk, norsk eller svensk. Men de har ingen kommentarer til denne kartleggingen. Derimot finner utdanningsministrene grunn til å beskrive hva økonomiske midler i deres budsjett har blitt brukt til i nordiske og nasjonale tiltak, hvis formuleringer av didaktisk innhold ministrene dog aldri har godkjent, vurdert ut fra de tilgjengelige opplysninger i tekstkorpus.

Hvilke tiltak kan fremme forståelse, spør ministerrådet allerede to år tidligere (2011), hvor de utvikler en særlig redegjørelse om spørsmålet. Den kommer samtidig med  rets statusrapport ("landerapporten") og dreier seg om "forståelsen af dansk, norsk og svensk blandt børn og unge og de der arbejder for og med den målgruppe". Skole nevnes fortsatt ikke. Vi kan derfor ikke ut fra teksten fastslå at "de der arbejder for og med" målgruppen nødvendigvis er lærere. Det kan være idretts- og foreningsliv, kommersielle aktører og foreldre. Visjonen er en generell "nordisk språk- og kulturidentitet" [19A], men konkretisert til "barn og unges gjensidige forståelse av dansk, svensk og norsk"[19B]. Man har *siden 2006* "ud fra de *eksisterende* ressurser og strukturer" [19C] arbeidet for å styrke barn og unges språkforståelse, heter det. Fra 2009 skal "indsatsen på sprogområdet i Nordisk Ministerråd rettes mod målgruppen børn og unge i hele Norden" [Tekst 19D].

Egentlig gjentar ministrene bare hva de allerede tidligere har sagt i perioden fra 2006: Målgruppen er barn og unge ("fra 2009" i hele Norden), resursene er uendrede og strukturene de samme. Den nordiske språk- og kulturidentitet er egentlig skandinavisk og består da også i en *gjensidig forståelse* av dansk, norsk og svensk. Ministerrådets prioritering er også styrt av nordboeres alder, men ikke relatert til det forhold at de alle g r på skole, for skole nevnes jo kontinuerlig ikke når barn og unge omtales. Fra å satse på språkforståelse til alle er innsatsen nå avgrenset til å omfatte betydelig færre personer. Det er ikke avsatt flere penger enn før til formålet, og de gamle strukturene i organisasjonen opprettholdes.

Vi må spørre om konkretiseringen av den språklige prioriteringen. For det første fremgår det slett ikke hvor eller hvordan den skal ivaretas. For det annet defineres *gjensidig forståelse av dansk, norsk og svensk* ikke. Vi kan formode at gjensidig skal bety at språkforståelsen g r på tvers mellom de nevnte språkene, men det forutsetter igjen beherskelse av ett av de tre språkene.

Da prioriteringen omfatter barn og unge i hele Norden, betyr formuleringen altså at alle elever fra ikke skandinavisk talende områder skal lære seg å *beherske* enten dansk, norsk eller svensk i skrift og tale for at de kan gjøre seg gjensidig forstått ved lytting og lesing. I tillegg kommer at de samme skal tilegne seg en reseptiv kompetanse av øvrige skandinaviske språk. Vi kan ikke av teksten lese om en del av denne innsatsen likevel er tiltenkt skoler og vgs.

Uansett kan vi se at Nordisk ministerråd for kultur også har konkrete ideer om hvordan kulturområdet kan bidra. "Nordisk språkforståelse" er prioritert i handlingsplanen for det fellesnordiske kultursamarbeid og kulturen bidrar med " get nordisk sprogforståelse" [19E]. Men her synes flere enn de skandinaviske språkene   være inkludert i tankegangen, hvilket bekreftes med *Kulturfondens* to formuleringer " ge nabolandsprogforst elsen" og " get kendskab til forskellige sprog i Norden som kulturb ere [...]" [19F].

Det står i kontrast til at *Ministerrådet for utdanning og forskning* tenker i "sprogforståelse i dansk, norsk og svensk. Alt [...] på det sprogpoltiske område gennemsyrrer dette" [19G]. Vi registrerer altså en forkjellig forståelse av nabospråk mellom ministrene. En usikkerhet og en splittelse som også kommer til uttrykk slik: Spørsmålet er "hvor sprogområdet bedst hører hjemme; under MR-U, med ansvar for skole og uddannelse, eller MR-K, med ministre som nationalt har ansvar for sprogpoltikken, i hvert fall for de fleste landes vedkommende" [19J]. Når det nasjonale ansvar for språkpolitikk er plassert *utenfor* utdanning og forskning og *inne i* kulturområdet, *kan* det være en nøkkel til å forstå hvordan og hvorfor barn og unge ikke har blitt innskrevet i en skolekontekst.

Ministerrådet hevder uansett med visning til statusrapporten 2011 at man på forskjellig vis bidrar til oppfølgingen av språkdeklarasjonen. I *organisasjonsdelen* (om tiltak) f r vi et sparsomt innsyn i den didaktiske delen av aktivitetene. Hverken innholdet i Nordisk Spr kkoordinasjons *opp kende virksomhet* og *språkforståelse* eller Spr kkampanjens *redskaper til skolel ere* konkretiseres. Lærernes metalæring i nabospråk velges bort (under Spr kkampanjens nordiske tiltak) så de bare f r instruksjoner på eget språk. Vi ser at "materialet på nettsiden [...] skal kunne brukes til språktrening i å lese dansk, norsk og svensk" [19K], men språktrening er en upresis term, så vi vet ikke om det tenkes i uttale.

Redegj relsens liste med resultater og initiativer som fremmer forståelsen, inneholder ikke klasseromsaktiviteter og ministrene utvikler ikke eksemplene til en beskrivelse av fagdidaktisk nabospråklig kompetanse. Man utpeker derimot deler av nabospråklige didaktikker som er i utvikling hos forskjellige aktører som ministerrådet *ikke* har ansvar for. Ministrene drøfter for eksempel ikke innholdet i "et undervisningsopplegg tilpasset målene i læreplanen" [19K]. Ministerrådet er *selv* på jakt etter hva som kan "bidra til et nytt perspektiv på og til en bedre språkundervisning" og "nye undervisningsmetoder og materialer" [19K]. Den oppfattelse kommer allerede til uttrykk i 1990, hvor ministerrådet formulerer seg slik: "Tiltak for å bedre språkforståelsen i Norden skal bygge på faktiske kunnskaper og ikke på mer eller mindre l se antakelser, slik tilfellet ofte har vært" [9J].

Ministerrådet refererer til *Nordspråk*, *Spr kilotene*, *Nordplus* og *Nordisk kulturfond* og oppregner resultater i et *nabospråksperspektiv*: For det første "eksempler på god praksis [...] informasjon og erfaringer" [...] [19L], men vi får ikke opplysninger om hva som er god praksis, informasjon og erfaringer. For det annet "språklæring i et nabospråksperspektiv og [...] bedre språkundervisning" [19L], men de defineres ikke. For det tredje om "temaene [...] ungdomsspr k, språk- og litteraturredidaktikk, ny nordisk kultur" [19L], hvor vi som noe nytt

møter termen didaktikk. Termen ser vi knyttet til både språk og litteratur, men ikke til nabospråk og nabospråklig litteratur.

5.4 Hvilke tråder om nabospråk vever seg sammen i tekstkorpus?

I FØRSTE del av analysen finner vi at termen *nabospråk* i primært tekstkorpus kan lokaliseres i 11 av 20 kilder. Vi finner en ujevn fordeling av termen på 10 av de 15 årstall som tekstene er datert til. Det høyeste antall forekomster kan vi lokalisere i 1990. Etter dette oppstår en pause i bruken av *nabospråk*. Denne pause fra 1995 faller tidsmessig sammen med at Sverige og Finland 1. januar 1995 inntreier i EU og at det i 1995 pågår en debatt i Nordisk råd og i Nordisk ministerråd om å endre på de organisatoriske rammene for arbeidet. Nordisk ministerråd velger i 1996 bort rapporten *Det umistelige*, som inneholder termen *nabospråk* 42 ganger jevnt fordelt på 55 sider. Med språkdeklarasjonen fra 2006 ser vi atter termen brukt i tekstene.

Termen finner vi ujevnt fordelt på de skandinaviske språkene med 5 forekomster på bokmål, 15 på dansk, 0 på nynorsk og 15 på svensk. Syntaktisk opptrer *nabospråk* især (7 av 10) nær substantivet *undervisning* eller verbet *underviser*. Ordet *nabospråk* ser vi især (17 av 24) i kombinasjon med etterstilt *-undervisning* eller *-undervisningen*. I alt finner vi *undervisning* med *nabospråk* i 24 av 36 mulige poster. Termen inngår også i forbindelse med både *-forståelse* og *-perspektiv* og syntaktisk som *subjekt* (som kan gjøre noe med ting, foreta seg noe eller være årsak til noe), og som *objekt* (som noen kan innføre, styrke eller vektlegge). 24 av 35 sammensatte substantiver er *verbalsubstantiver*. I tekstkorpus ser vi et signifikant mønster. Et flertall av aktiviteter mangler et agerende subjekt. Verbet *forsterke* ser vi ofte. Tekstkorpus viser at *noen* må undervise i de skandinaviske språkene i *Norden* og at den *skandinaviske språkforståelse* må tilgodeses i *Danmark, Norge, Sverige og Svenskfinland*. Ministerrådet vurderer at "undervisningen i nabosprogene som fremmedsprog foregår efter andre didaktiske prinsipper". Vektlegging av nabospråkforståelse og kulturforståelse varierer noe.

I ANNEN del av analysen lokaliserer vi hyppig bruk av passiv. Vi finner ministerrådet verbalisert som subjekt i 8 (9) ut av 36 mulige. Blant de øvrige forekomster finner vi anonymisert agens ved et stort antall verb. Ved å sammenstille betydningsinnholdet i helsetningene lokaliserer vi et signalement av termen *nabospråklærere*. Vi ser "lærere i nordiske språk" side om side med språklærere i Norden, morsmålslærere og "lærere i nabospråk i Norden" som ikke har "videreutdanning i nabospråk". Likevel har "morsmålslærere i Norden" omfattende videreutdanning i nabospråk". Det betyr at vi lokaliserer en terminologisk usikkerhet hos ministerrådet.

Den terminologiske usikkerheten finner vi også hvor ministerrådet veksler mellom "skandinavisk språkforståelse" og "nabospråkforståelse". Vi ser nabospråkforståelse brukt for hele Norden. Ministerrådet bruker "nordisk språkforståelse" og skiller mellom nabospråkforståelse og kulturforståelse så forskjelligheten er relatert til om elevene har eller ikke har dansk, norsk, færøysk eller svensk som morsmål. Vi finner at Ministerrådet definerer alle språk i Norden som nabospråk, men at man især fra 2006 skiller mellom *skandinaviske nabospråk* og *nordiske nabospråk*. Ministerrådet vil *øke* nabospråkundervisningen, *forsterke* den og *gi* den *mer plass* i hele grunnskolen. Den *bør* bidra til språkforståelse, kulturforståelse og til oppfostring i nordisk fellesskap. Der finnes prinsipper for å styrke undervisningen, men man omtaler ikke prinsippene. Undervisningen *bør* i *grunnskolen* gis i *morsmålundervisning* i samvirke med andre fag. Men nabospråkundervisning og undervisning i dansk, svensk og norsk er ikke det samme. I *videregående skole* skaper undervisningen kontaktmuligheter til dypere

studier av nordisk kultur og litteratur. Nabospråkundervisningen består av nabospråk og fremmedspråk. Undervisningen i skandinaviske språk kan gis som *hjelpespråk* og *fremmedspråk*. Ministerrådet vet at alle nordiske land har tilrettelagt nabospråkundervisning på hver sin måte og i forskjellig omfang. Ministerrådet spør samtidig om *tekstlesing*, *høreforståelse* og *regelrett språkinnlæring*. Ved *språkpilottene* forstår ministerrådet en etterutdanning for språklærerne i Norden som vil vite mer om *språklæring* i et nabospråkperspektiv. Vi finner at man bruker termen *språklæring* uten å definere den. Ministerrådet skiller ikke mellom etterutdanning i skandinaviske og andre nordiske språk.

I TREDJE DEL av analysen lokaliserer vi en hyppig bruk av vage, generelle og ikke kontrollerbare formuleringer som "i passende omfang", "fremme", "styrke" og "ta sikte på". Ministerrådet bruker uttrykkene som upresise abstrakter og programformuleringsord, som vi kan gjenfinne i politikerspråk. Vi kan ikke lokaliserer konkrete, definerte undervisningsmål og metoder. Nordisk språksekretariat får til oppgave å "følge utviklingen" av nabospråk-undervisningen, men ministerrådet definerer ikke hva det vil si å "følge utviklingen". Språksekretariatets mandat relatert nabospråkundervisning er relativt uforpliktende. Minister-rådet har ikke formulert en instruks, men en tillatelse og oppfordring til å følge utviklingen.

Vi ser at ministerrådet bruker bestemtheten *nabospråkundervisningen* om undervisning i *hele* Norden selvomman tidligere fremhever at nabospråk som fremmedspråk foregår etter andre didaktiske prinsipper. Ministerrådet bruker dermed samme term om ulike didaktiske prinsipper. Ministerrådet mener hvert lands "fagtraditioner, læreplaner [...] læremidler [...] er så forskjellige i de nordiske lande at en fremtidig innsats for øget sprogforståelse i de nordiske lande nødvendigvis må ske" på både fellesnordisk, nasjonalt, regionalt og lokalt nivå. Man nevner dermed at den fremtidige innsats er fordelt på 4 aktører uten å foreslå en koordinert innsats. Man vurderer at nabospråkundervisningen "praktiseres etter forskjellige prinsipper i hvert land".

Vi ser at ministerrådet ved å peke på et utvidet nordisk radio- og tv-samarbeid definerer alle språk i Norden som nabospråk. Ministerrådet vil bruke radio og tv til *nordisk samfølelse* og *nordisk språkforståelse* og fjerne "de mange hindringer, som i dag, til stor skade for den nordiske sprogforståelse". Vi kan se at nordiske tv-programmer skal oversettes til språket i *det skandinaviske* land hvor seeren bor, men det skiller ikke mellom bokmål og nynorsk. Minister-rådet har med sin formulering uansett bare inkludert de skandinaviske lands språk.

Vi lokaliserer en serielt tilbakevendende inkonsekvent språkdiraktisk tilnærming i ministerrådets formuleringer. Ministerrådet vil utvikle og styrke elevenes muntlige og skriftlige uttrykksevne slik at produktiv språktilegnelse viser til en språkdiraktikk som er både reseptiv og produktiv. Også i *Nordmål 1995* viser man en produktiv tilnærming med "aktivere elevenes sprog". Adjektivet *kommunikativ* defineres eller problematiseres ikke i ministerrådets tekster, trass i at det finnes forskjellige oppfattelser av kommunikativ kompetanse. Det må sammenholdes med at ministerrådet anser språkforståelse for både en *"kommunikativ kompetanse og kulturformidling"*. Når ministerrådet gjør *orientering* om *språkene i Norden* til "obligatorisk del af undervisningen i grundskolen" i de skandinaviske land skal elevene som konsekvens bli orientert om for eksempel finsk, grønlandsk og islandsk. Ministerrådet skiller ikke mellom nabospråklærere i Skandinavia og resten av Norden delv om man stiller ulike krav til dem. Ministerrådet skiller heller ikke mellom undervisere i grunnskole og videregående skole.

Vi ser at ministerrådet tillegger nabospråkdidaktikk og fremmedspråkdidaktikk samme *språkforståelse*. Man bruker de samme språklige argumentene for å *gi orientering* om nordiske språk i Norden og for å *åpne kommunikasjon* mellom skandinaviske språk i Skandinavia. Ministerrådet mener at "nordisk sprogforståelse er af en så fundamental betydning for nordisk samarbejde iøvrigt at der bør gøres ekstra fremstød for sprogarbejdet i en periode". Nordisk samarbeid er avhengig av nordisk språkforståelse. Men motsatt er "nordisk språkforståelse og det språklige fellesskap i Norden" avhengig av "nordiske landes sprog, kultur, litteratur og samfundsforhold". Vi finner en sirkulær argumentasjon, hvor nordisk språksamarbeid både *er* drivkraft og *trenger* drivkraft. Målet er "[...] at Nordens folk også i fremtiden skal kunne kommunisere med hinanden på deres respektive modersmål". Ministerrådet mener at Nordens folk allerede kan kommunisere med hverandre på sine respektive morsmål, men det er i konflikt med forskningsbaserte undersøkelser av skandinavisk nabospråkforståelse. Dersom det var tilfellet kunne de nordiske nabospråkdidaktiske overveielser falle bort, for da ville alle på forhånd kunne forstå hverandre i hele Norden.

Vi kan se at ministerrådet nevner forskjellige midler til å *gi, gjennomføre, støtte og forbedre* nabospråkundervisning: læreres grunn- og etterutdanning, læreplaner, forsknings- og utviklingsarbeid, utveksling og læremidler. Andre fags bruk av *nordiske tekster* nevnes også. Ministerrådet vil bruke "et righoldigt og pædagogisk velegnet undervisningsmateriale" men oppstiller ikke kriterier for læremidler. I morsmålsundervisningens nabospråkdel er det ellers alvorlig mangel på læremidler og de eksisterende *læremidler styrer det meste*. Ministrene skiller ikke mellom grunnskolens leseplaner i Skandinavia og det øvrige Norden. Alle har "nordiske læseplaner". Ministerrådet avgrensar gradvis målet til "bredt at styrke sprogforståelsen i Norden med sigte på at øge borgernes forudsætninger for at kommunisere med hinanden på dansk, norsk eller svensk". Vi finner uttrykket "på lengre sikt" brukt etter 1995. Vi finner likeså fra 1995 at ministerrådet endrer sine formuleringer om målgruppe for fremtidige innsatser, hvor man prioriterer barn og unge. Etterfølgende år gjentas oftere *barn og unge* uten at de settes i forbindelse med undervisning. Man vil for eksempel bygge utde "nordiske satsninger inden for området Børn og unges sprogforståelse". I *kommisssoriet* for *Det umistelige* avgrensar ministrene til "sprogsamarbejdet på uddannelsesområdet", hvor man vil "vurdere det nordiske stofs placering i folke/ grundskolens og gymnasiets læreplaner [...] og undervisningen i nordisk [sic!] sprog som fremmedsprog". Ministrene vil ha *definert* fremtidige innsatser for å styrke språkfellesskapet med "udgangspunkt i en kommunikativ kompetence i de skandinaviske sprog"; med teksten kan vi ikke fastslå hvor og når ministerrådet har skole og undervisning i tankene når den kommunikative kompetansen omtales. Ministerrådet vil i 1996 vurdere "sprogsamarbejdet i relation til brugen af nye medier [...] som redskab for sprogforståelsen" [13]. Man vet ikke om teknologiske endringer kan bety noe for språkforståelse.

I 1998 konkluderer ministerrådet at noe er galt med strukturen i språkarbeidet i Norden og man fremlegger *Forslag til en nordisk språkpolitikk*. Målet er å skape *strukturelle forutsetninger* for "bedre sammenheng i Ministerrådets sprogsatsninger". Vi lokaliserer åpenlyse konflikter mellom synspunkter som ministerrådet setter frem fra 1971 til 1998 og en usikker terminologibruk. Begge deler peker i samme retning som ministerrådets konklusjon. Ministrene vil forbedre de strukturelle forutsetningene, ved at "Hovedansvaret for sprogsamarbejdet lægges til MR-U og MR-K". Ansvarer går fra en til to sjefer – to grupper av ressourceministre og to administrasjoner i Nordisk ministerråd, som siden velger å tilsette en referansegruppe. Ministerrådet vil gjøre de skandinaviske språkene til "den fælles ramme" om det nordiske samarbeid. Man forankrer språkpolitikken i Skandinavias språk, men nevner ikke nynorsk.

Ministerrådet erstatter termen *nordisk språkforståelse* med *internordisk språkforståelse* og sammenstiller denne med *kulturkompetanse*. Det fremgår at *internordisk språkforståelse* er det samme som *nordisk språkforståelse*. Man vil videreutvikle språkforståelsen i forhold til de ikke-skandinaviske språkene. Det peker på at internordisk språkforståelse *er* eller blir de skandinaviske språkene. Ministerrådet ser de skandinaviske språkene som en ramme, men er utydelig med rammens innhold.

I forslaget til språkpolitikk definerer ministerrådet kommunikativ kompetanse snevert som den reseptive enveisferdigheten å kunne motta og forstå språk uten dialog på dette språket. Man endrer den kommunikative kompetansen fra å være åpen for utforskende dialog med bruk av naboens ord til bare å ha plass til å lese eller lytte til språk. I *Nordmål 1995* mener vi å kunne avlese en kommunikativ kompetanse med så vel reseptive som produktive tilganger, men i 1998 stiller det seg annerledes. Likevel vil ministerrådet *styrke alle nordboeres ferdigheter* i å forstå hverandre. Men det skal kun *orienteres* om andre *nordiske* språk i Skandinavias skoler og videregående skoler. Trass i *orientering* vil man altså *styrke alles ferdigheter i å forstå hverandre*. Vi ser altså at ministerrådet er uenig med seg selv.

Ministerrådet gir i 1999 ikke den nye referansegruppen en didaktisk terminologi relatert til skandinavisk/ nordisk skole og videregående skole, selv om "*Nordisk språkpolitikk*" og "*Nordenutvalgets bemerkninger*" inneholder nabospråkpolitiske rammer. Ministrene setter bare referansegruppen til selv å bestyre nabospråkdiraktikken slik at det blir gruppens ansvar å "sikre helhet og sammenheng i [...] sprogaktiviteter". Samtidig gir ministrene referansegruppen fullmakt til å føre tilsyn med ministerrådet og "overveje prioriteringen af Ministerrådets satsninger inden for sprogsamarbejdet".

Vi ser at *Nordmålprogram 2000-2004* vil *styrke de "nordiske satsninger inden for de ikke skandinaviske sprog" utenfor skolen*. Man vil utvikle et nordisk språknettverk, styrke tolkning (EU) og gjøre det nordiske språksamarbeid mer synlig. Fire av fem mål relaterer ikke direkte til skole. I *Deklarasjon om nordisk språkpolitikk* anfører ministrene at "I Norden regner vi alle språk som likeverdige, men de har ikke alle samme rolle". Formuleringen rangordner de nordiske språkene og tildeler dem ulike roller. Men *Nordens språk* er de uansett alle, fremfører ministerrådet. *Nordens språk* er dog ikke det samme som *alle språk i Norden*. Ministerrådet bruker termene *nordisk språkfelleskap* og *nordisk språkforståelse*. *Nordens språk* er de *nordiske* språkene. *Felleskap* og *språkforståelse* knytter bare an til *Nordens språk*. Det nordiske språkfelleskapet er altså for ministrene de nordiske språkene. Men vi ser at ministerrådet ved det nordiske språkfelleskapet forstår de skandinaviske språkene brukt i hele Norden. For et mindretall i Norden er de skandinaviske språkene da fremmedspråk, som ministrene understøtter som *fremmede* nabospråk. De *hjemlige* nabospråkene for ministerrådet er derfor bare de skandinaviske språkene. Deklarasjonen bestemmer at det nordiske samarbeidet "fremover foregår på de skandinaviske språkene, dvs. dansk, norsk og svensk".

Deltakerne i det nordiske språkfelleskapet består bare av de nordboere som allerede *har* tilegnet seg forståelse av og kunnskaper om et skandinavisk språk og forståelse av alle skandinaviske språk. Alle andre nordboere (for eksempel elever i skole og videregående skole) kan komme til å *delta* i felleskapet dersom de tilegner seg samme *kunnskaper* og *forståelse*. Ellers ikke. Deklarasjonen definerer *språkforståelse* som forståelse av de skandinaviske språkene. Fra dette tidspunktet er altså *nordisk språkforståelse* definert som en *skandinavisk språkforståelse*.

En nordbo som vil bli med i språkfellesskapet, må ha *språkforståelse* og *kunnskaper* om ett av de skandinaviske språkene. *Kunnskaper* er noe mer enn *orientering*, men ministrene er ikke tydelig med hva orienteringen dreier seg om. Et mål i deklarasjonen er at alle *nordboere* "kan kommunisere med hverandre", men *nå* "først og fremst på et skandinavisk språk". Ministerrådet vil at alle nordboere blir ferdige med å tilegne seg forutsetninger og deltar i det språklige fellesskapet. De skal få "grunnleggende *kunnskaper* om språkrettigheter i Norden og om språksituasjonen i Norden", samt "allmenn kunnskap om hva språket er, og hvordan det fungerer". Ministerrådet skriver ikke *kunnskaper* om *språk*, men kunnskap om *språket* som en universell størrelse. Deklarasjonen vil styrke "nabospråkundervisningen i skolen" men videregående skole nevnes ikke. Man skriver "undervisningen" i bestemt form og indikerer en bestemt didaktikk, som imidlertid ikke defineres. Man skrivesr "*styrkes*" forteller ikke om man tenker på kvalitativ eller kvantitativ styrking. Man skriver i tillegg "*bør*" som forteller om en hensikt, ikke en bestemmelse. Formuleringen "undervisningen i skandinaviske språk som hjelpespråk og fremmede språk" brukes uten at ordet *hjelpespråk* defineres. Noen må bare styrke undervisningen i de skandinaviske språkene som *hjelpespråk* og *fremmede* språk. Men forskjellen på de to utredes ikke.

Deklarasjonen omtaler *Norden som språklig foregangsregion*. Man antar at alle nordboere benytter seg av sin rett til å tilegne seg forståelse av alle nordiske språk, noe vi ikke finner dekning for i undersøkelser av nabospråkforståelse (Börestam Uhlmann 1994) (Delsing og Lundin Åkesson 2005). Ministerrådet stipulerer en "politisk vilje til å bevare det nordiske språkfellesskapet" og "forplikter seg til å realisere de langsiktige målene" i deklarasjonen. Men ministerrådet flytter den didaktiske forpliktelsen over til embetsmannskomiteén (EK-U), som stadfester at "ansvaret for oppfølgingen [...] er national". Ministerrådets avtalte forpliktelse blir svekket og vi ser det forsterket med at ministrene heller ikke er klare på hva ansvaret innebærer. Det heter "at det er ikke tilstrækkelig klart, hvad dette ansvar indebærer, og hvilken rolle de nordiske kulturministre (MR-K) har". Teksten viser at "På daværende tidspunkt har de nordiske undervisnings- og forskningsministre (MR-U) et hovedansvar for koordineringen af sprogområdet". Det har de altså *ikke* mer i 2011. Embetsmannskomiteens beslutning om *status* over den nasjonale oppfølging skjer "gennem EK hvert andet år". Bare kartleggingen av status forblir nordisk. Splittelsen nasjonal/nordisk fremgår av første *statusrapport*: På den ene side en ekstern status, på den annen side at hvert land selv kan fortelle om det går bra. Ved status 2009 spørres det: "Hvilke tiltag har der været for at styrke undervisningen i skandinaviske sprog/nabosprog, siden sprogdeklarationen blev vedtaget i 2006 (f.eks. tekstlæsning, høreforståelse, regelret sprogindlæring med mere)?" Det spørres om *regelrett språkkinnlæring*, som forutsetter en produktiv dimensjon i undervisningen som beskrives som *skandinaviske sprog/nabosprog*. Hvert land skal fortelle om tiltak "der har været styrket". Men vi avdekker at sekretariatet ikke bruker mer enn 49 ord på en statuskommentar som konklusjon på de nordiske lands rapporter om den treårige innsatsen med å følge opp på nabospråkdidaktiske føringer.

To år senere i *statusredegjørelsen* 2011 avstår man helt fra å si noe om de bestilte landsrapportene og konkluderer ingenting. 2009 legger *ministerrådsekretariatet* navn til konklusjonen, ikke i 2011. I *språkforståelse og språkkunnskab* spør man om "reglerne i undervisningen i skandinaviske sprog (dansk, norsk og svensk) på både folkeskoleniveau (grundskole) og gymnasieniveau" og forhører seg om *kompetanssmål*. Hvordan og med hvilke læremidler undervisningen gjennomføres og evalueres, spørres det ikke om. Heller ikke om reseptive eller produktive aktiviteter. I spørsmålene finner vi en upresis omgang med didaktiske termer. Et tredje spørsmål handler om hvordan *relevante myndigheter sikrer* seg at "lære-

planerne der omhandler undervisning i skandinaviske sprog [...] bliver fulgt". Ministrenes embetsmannskomite konkluderer ikke på svarene men gir "eksempler på nationale tiltag". Mens man i 2009 bruker 49 ord til å sammenfatte ett spørsmål om tre års nabospråkdiraktikk, bruker man i 2011 bare 9 ord til å sammenfatte tre spørsmål om to års nabospråkdiraktikk. Det møter sterk kritikk hos Nordisk råds Kultur- og utdanningsutvalg (Nordisk råd 2011).

I *statusreddegjørelsen 2013* fremfører man at prioriteringen kan variere i de nordiske landene. Det er av betydning fra 2014, mener man, fordi "nordiske tiltak på språkområdet kan bidra til å understøtte nasjonale innsatser" med "særlig vekt på forståelse av talespråkene dansk, norsk og svensk". Man legger ikke vekt på andre nordiske språk og fokuserer på barn og unges forståelse av dansk, norsk og svensk. *Nordisk språksamarbeid* brukes som betegnelse for samarbeid om dansk, norsk og svensk. Ministerrådet spør i 2013 i *all hovedsak* som i 2011 med interesse for perspektivet: nabospråk eller fremmedspråk, men begrunner eller definerer ikke perspektivene. Man spør om kompetansemål for *kulturforståelse*, men dette defineres ikke som del av språkundervisningen. Det spørres om undervisningen i og om skandinaviske språk har "blitt styrket siden landrapportene i henholdsvis 2009 og 2011". Det skilles mellom *i* og *om*. Ministerrådet er *utydelig* når man spør om hvem som skal få undervisning *om* skandinaviske språk. Teksten gir inntrykk av svake didaktiske og terminologiske forutsetninger. Det nye er at man spør om *skoleeier* og oppfølging av læreplanens kompetansemål i *praksis*. Men ministrene spør ikke om undervisningens tilrettelegging, elevaktiviteter og læremidler, og viser ikke noen forestilling om det. Rapporten oppsummerer hovedpunkter, men ministrene har ingen mening om svarene på de spørsmål de selv har stillet. I svarmaterialet ser man tendensen at vektlegging av nabospråkforståelse er relatert til om elevene har dansk, færøysk, norsk eller svensk som morsmål. Men ministrene har ingen kommentarer til kartleggingen.

I 2011 skriver ministerrådet om tiltak som fremmer "forståelsen af dansk, norsk og svensk blandt børn og unge og de der arbejder for og med den målgruppe". Skole nevnes ikke, så vi kan ikke ut fra teksten fastslå at "de der arbejder for og med" målgruppen er lærere. Visjonen er barn og unges gjensidige forståelse av dansk, svensk og norsk. Det fremgår at fra 2009 skal "indsatsen på sprogområdet i Nordisk Ministerråd rettes mod målgruppen børn og unge i hele Norden". Men da målgruppen i 2006 (og i 1995) *også* var barn og unge, må vi kanskje utlede at det fra starten ikke var *hele* Norden. Vi kan mistenke at det i så fall bare var de skandinaviske landene: Den nordiske språk- og kulturidentitet er ifølge ministrene egentlig skandinavisk og består da også i en *gjensidig forståelse* av dansk, norsk og svensk. Ministerrådets prioritering er styrt av nordboeres alder, men ikke relatert til det forhold at de går/ har gått i skole. Fra å satse på språkforståelse til alle er innsatsen nå avgrenset til å omfatte betydelig færre personer, noe som senere forsterkes fra 2012 og 2014.

Gjensidig forståelse av dansk, norsk og svensk defineres ikke. Da prioriteringen nå omfatter barn og unge i hele Norden, betyr formuleringen likevel at alle (også *elever*) fra ikke skandinavisk talende områder skal lære seg å *beherske* enten dansk, norsk eller svensk i skrift og tale for at de kan gjøre seg gjensidig forstått ved lytting og lesing. I tillegg at de samme skal tilegne seg en reseptiv kompetanse av øvrige skandinaviske språk, for ellers kan de ikke kommunisere med andre nordboere som tenkt. Vi kan ikke av teksten lese om en del av denne innsatsen likevel er tiltenkt skoler og videregående skoler. Men *Nordisk språkforståelse* er prioritert i handlingsplanen for det fellesnordiske kultursamarbeid, og kulturen bidrar med "øget nordisk sprogforståelse". *Kulturfonden* vil "øge nabolandssprogforståelsen" og "kendskab til forskellige sprog i Norden som kulturbærere[...]. Det står i kontrast til at *Ministerrådet for*

utdanning og forskning tenker i "sprogforståelse i dansk, norsk og svensk. Alt [...] på det sprogpolitiske område gennemsyrrer dette". Vi registrerer dermed en forskjellig forståelse av nabospråk mellom ministrene. Denne splittelsen kommer til uttrykk gjennom spørsmålet om "hvor sprogområdet bedst hører hjemme; under MR-U, med ansvar for skole og utdanning, eller MR-K, med ministre som nasjonalt har ansvar for sprogpolitikken". Det nasjonale ansvar for språkpolitikk er plassert *utenfor* utdanning og forskning og *inne* i kulturområdet.

Ministerrådet mener at man bidrar til oppfølging av språkdeklarasjonen, men innholdet i *oppsøkende virksomhet* og *språkforståelse* og *redskaper til skolelærere* konkretiseres ikke. Lærernes mulighet for arbeid med nabospråk reduseres slik at de bare f r instruksjoner på eget språk. Termen *språktrening* defineres ikke. *Redegj relsens liste* med resultater og initiativer som fremmer forståelsen, inneholder ikke ministerrådets anvisninger om klasseromaktiviteter og ministrene utvikler ikke eksemplene til en beskrivelse av fagdidaktisk nabospråklig kompetanse. Man utpeker derimot deler av nabospråklige didaktikker som er i utvikling hos aktører som ministerrådet *ikke* har innholdsansvar for. Ministrene drøfter ikke innhold i undervisningsopplegg tilpasset målene i læreplanen, men er på jakt etter hva som kan "bidra til et nytt perspektiv på og til en bedre språkundervisning" og "nye undervisningsmetoder og materiale". Også i 1990 er ministerrådet på jakt etter det samme når man skriver: "Tiltak for å bedre språkforståelsen i Norden skal bygge på faktiske kunnskaper og ikke på mer eller mindre l se antakelser, slik tilfellet ofte har vært". Men det er 21 år tidligere.

Ministerrådet refererer til forskjellige aktører og resultater i et *nabospråkperspektiv* med eksempler på god praksis, informasjon og erfaringer, heter det. Men ministerrådet peker ikke ut hva som *er* god praksis og erfaringer herfra. Man viser snarere et katalog over andre aktørers aktiviteter – og noen av dem som man støtter økonomisk uten å fortelle hvorfor. Språklæring i et nabospråkperspektiv og bedre språkundervisning defineres ikke. Men det pekes på temaene ungdomsspr k, språk- og litteraturdydidaktikk, ny nordisk kultur. Som noe nytt m ter vi her termen *didaktikk*, som ministerrådet relaterer til språk og litteratur generelt, men ikke til nabospråk og nabospråklig litteratur. I redegjørelsen finner vi samlet sett en uavklart tilgang til nabospråkdidaktikk. Vi ser fravær av definisjoner. Vi finner ordet og termen *didaktikk* tatt i bruk men den kobles ikke til termen *nabospråk*.

5.5 Hvordan kan vi definere og oppsummere våre funn?

Først har vi drøftet noen sentrale problemstillinger relatert språk, nabospråk, språkundervisning og språkpolitikk. Siden har vi reist forskningsspørsmålet:

Med hvilke ord har Nordisk Ministerråd fra 1971 til utgangen av 2014 i tilgjengelig skrift definert og brukt termen nabospråk samt formulert en nabospråkdidaktikk og en nabospråkpolitikk for de skandinaviske lands skoler og videregående skoler?

Spørsmålet er overordnet todelt, men et svar på det første spørsmål understøtter et svar på det neste spørsmål slik at vi kan se resultatet av analysene som et samlet svar. Spørsmålets kompleksitet åpner ikke for noe kort svar, hvilket utredningen av analysearbeidet understreker. I det følgende oppsummerer vi resultatene som vi har redegjort for, slik at vi peker på de elementene som vi må oppfatte som våre funn. Først beskriver vi kort disse funnene og siden forsøker vi å kombinere noen av funnene til et overordnet svar på forskningsspørsmålet.

Analysen avdekker en ujevn bruk av termen *nabospråk*. Det høyeste antall finner vi i 1990 før bruken fra 1995 foreløpig opphører. Det faller tidsmessig sammen med at Sverige og Finland 1. januar 1995 inntreer i EU og Nordisk råd og Nordisk ministerråd gjør status. Ministerrådet velger i 1996 *ikke* å bruke rapporten *Det umistelige*, hvor termen *nabospråk* er brukt 42 ganger. Fra 2006 ser vi atter termen dukke opp. Under hele perioden brukes termen mest på dansk og svensk. Den inngår syntaktisk som subjekt eller objekt; især i verbalsubstantiver med fravær av agens. Verbet *forsterke* brukes ofte sammen med *nabospråk*, men ministerrådet er kun subjekt i en fjerdedel av formuleringene. Vi ser en systematisk bruk av passiv og anonymisering.

Ministerrådet bruker side om side termene *nabospråklærere*, *lærere i nordiske språk*, *språklærere i Norden*, *morsmåls lærere* og *lærere i nabospråk i Norden*. Det heter at *lærere i nabospråk i Norden* ikke har videreutdanning i nabospråk, men likevel at *morsmåls lærere i Norden* har omfattende videreutdanning i nabospråk. Vi finner en inkonsekvent beskrivelse og usikker terminologibruk. Det skilles ikke mellom nabospråklærere i Skandinavia og i Norden. Det skilles heller ikke mellom undervisere i grunnskole og videregående skole.

Ministerrådet skiller i noen tilfeller ikke mellom *nabospråk* og *nabospråk som fremmedspråk*, selv om man fremfører at undervisningen foregår etter ulike prinsipper. Man veksler mellom *skandinavisk språkforståelse* og *nabospråkforståelse*. *Nabospråkforståelse* brukes om og for hele Norden. Ved *nordisk språkforståelse* skilles det mellom *nabospråkforståelse* og *kulturforståelse*. *Alle språk i Norden* er nabospråk. I 1998 erstattes *nordisk språkforståelse* med *internordisk språkforståelse*, men det betyr det samme: Videreutvikling av språkforståelse i forhold til de ikke-skandinaviske språkene. Internordisk språkforståelse er forståelse av de skandinaviske språkene. Fra 2006 skilles det oftere mellom *skandinaviske nabospråk* og *nordiske nabospråk*. Vi avdekker en inkonsekvent beskrivelse av språkforståelse og generelt en usikker bruk av lingvistisk og didaktisk terminologi. Vi finner en tilbakevendende inkonsekvent språkdidaktisk tilnærming. Nabospråkdidaktikk og fremmedspråkdidaktikk tillegges samme *språkforståelse*. Ministerrådet vil utvikle og styrke elevenes muntlige og skriftlige uttrykksevne slik at en kommunikativ språktilegnelse kan aktivere elevenes språk. I 1995 finner vi kommunikativ kompetanse med reseptive og produktive tilganger, men fra 1998 mest med en

reseptiv tilgang. Likevel vil ministerrådet *styrke alle nordboeres ferdigheter* i å forstå hverandre; men det skal bare *orienteres* om andre nordiske språk, hvilket *ikke* innebærer opparbeidelse av *ferdigheter*. Vi finner altså at ministerrådet er uenig med seg selv.

Nordisk samarbeid er avhengig av nordisk språkforståelse, men "nordisk språkforståelse og det språklige fellesskap i Norden" er avhengig av "nordiske landes sprog, kultur, litteratur og samfundsforhold". Vi finner en sirkulær argumentasjon, hvor nordisk språksamarbeid både *er* drivkraft og *trenger* drivkraft. Når "Nordens folk også i fremtiden skal kunne kommunisere med hinanden på deres respektive modersmål" antar ministerrådet noe som forskning har påvist som foreløpig umulig: Alle nordboere kan ikke uten videre bli forstått av alle andre nordboere bare ved at alle taler på hvert sitt morsmål.

Ministerrådet anser *nabospråkundervisning* som en sentral oppgave i alle nordiske land i *hele* grunnskolen og i videregående skole. Den skal gis i *morsmålundervisning* og i noen andre fagområder, men ikke som nabospråkundervisning i andre fag enn morsmålsfaget. Øvrige fag skal bare lese flere skandinaviske tekster. Men *morsmål-* og *nabospråkundervisning* er heller ikke det samme. Nabospråkundervisning er fremmedspråk- og nabospråkundervisning. Skandinaviske språk må gis som *hjelpespråk* og *fremmedspråk*. De nordboere som ikke har et skandinavisk språk som morsmål trenger skandinaviske språk som hjelpespråk og derved må de lære seg språk som for dem er fremmedspråk. Hjelpespråk er bare et annet ord for fremmedspråk. Ministerrådet nevner *regelrett språkinnlæring*, hvilket betyr tilegnelse av språk. Språkinnlæring er ikke det samme som Haugens jenking og semikommunikasjon. Ministerrådet bruker samme term om ulike didaktiske prinsipper. Ministerrådet skiller hverken mellom etter- og videreutdanning eller mellom utdanning i skandinaviske og andre nordiske språk.

Vi finner hyppig bruk av vage, generelle og ikke kontrollerbare formuleringer som "i passende omfang", "fremme", "styrke", "ta sikte på" og "følge utviklingen"; disse uttrykkene er upresise og gjør mange av ministerrådets programformuleringer upresise og uforpliktende.

Ministerrådet vil bruke et velegnet undervisningsmateriale i nabospråkundervisningen, men oppstiller ikke kriterier for læremidler selv om man mener det er alvorlig mangel på læremidler, og at de eksisterende *læremidler styrer det meste*. Ministerrådet prioriterer fra 1995 barn og unge uten å relatere det til skole og utdanning. Ministerrådet skiller ikke mellom grunnskolenes leseplaner i Skandinavia og det øvrige Norden. Ministerrådet inkluderer bare de skandinaviske språkene ved teksting i et utvidet tv-samarbeid og vil gjøre de skandinaviske språkene til "fælles ramme" om det nordiske samarbeid.

Ministerrådet gir i 1999 en referansegruppe fullmakt til å føre tilsyn med ministerrådet og til å "overveje prioriteringen af Ministerrådets satsninger inden for sprogsamarbejdet" samt sikre helhet og sammenheng i språkaktiviteter. Ministerrådet legger ansvar fra seg.

Ministerrådet rangordner i 2006 de nordiske språkene og tildeler dem ulike *roller* som statsbærende, samfunnsbærende og komplette. *Nordens språk* er de uansett alle. *Nordens språk* er dog ikke *alle språk i Norden*. *Nordens språk* er *de nordiske språkene*. *Nordisk språkfellesskap* er for ministrene *de nordiske språkene*. Ministerrådet forstår ved språkfellesskapet *de skandinaviske språkene* brukt i *hele Norden*. For et mindretall er de skandinaviske språkene et fremmedspråk, som ministrene understøtter som *fremmede* nabospråk. De *hjemlige* nabospråk for ministerrådet er derimot de skandinaviske språkene. Ministrene bestemmer at det nordiske samarbeidet "fremover foregår på de skandinaviske

språkene, dvs. dansk, norsk og svensk". Alle nordboere kan *delta* i fellesskapet dersom de tilegner seg *kunnskaper og forståelse* om ett av de skandinaviske språkene. Ministrene er utydelig med hva kunnskaper og forståelse er.

Undervisningen i bestemt form refererer til en didaktikk som ikke defineres. Ordet *styrkes* viser ikke om ministrene tenker i kvalitativ eller kvantitativ styrking. Ordet *b r* indikerer hensikt, ikke bestemmelse. Vi finner termen *hjelpespråk* brukt som erstatningsord for fremmedspråk. Ministerrådet forplikter seg i 2006 til å realisere de langsiktige målene i deklarasjonen, men flytter i 2009 den didaktiske forpliktelsen over til en embetsmannskomite som stadfester at ansvaret for oppfølgingen er nasjonal. Ministerrådet forplikter seg mindre til mindre, men er heller ikke klar på hva ansvaret innebærer, anforer man.

I statusrapporten 2009 om språkdeklarasjonen bruker *ministerr dsekretariatet* 49 ord på å kommentere tre års arbeid med nabospråkdidaktikk; i 2011 vil ingen sette navn på at man bruker færre ord til å kommentere de neste to års arbeid nabospråkdidaktikk. I Nordisk råd m ter det kritikk. I status 2013 gjengis noen hovedpunkter, men ministerrådet eller andre kommenterer ikke svarene på de spørsmål de selv har stillet om andre to års arbeid med nabospråkdidaktikk.

Ministerrådet skriver i 2011 om tiltak som fremmer forståelsen av dansk, norsk og svensk blant *barn og unge* og dem som arbeider for og med den målgruppen. Skole nevnes ikke. Ministrene er usikre på "hvor sprogområdet bedst hører hjemme; under MR-U, med ansvar for skole og uddannelse, eller MR-K, med ministre som nationalt har ansvar for sprogpolitikken". Ministrene vil gi lærerne instruksjoner på deres morsmål (f r var det delvis på andre nordiske språk). Ministerrådet bruker termen *språktrening* uten at den blir definert. *Redegj relsens liste* med resultater og initiativer som fremmer forståelsen, inneholder ikke ministrenes forslag til klasseromaktiviteter. Ministerrådet utvikler ikke eksemplene til en fagdidaktikk fundert på nabospråklig kompetanse, men peker på deler av nabospråklige didaktikker som er i utvikling hos andre aktører. Ministerrådet er *selv* på jakt etter hva som kan "bidra til et nytt perspektiv på og til en bedre språkundervisning" og "nye undervisningsmetoder og materialer". Vi ser termen *didaktikk* tatt i bruk, men den kobles ikke til termen *nabospråk*.

Konkluderende kan vi i kort form på *forskningsspørsmålet* svare:

Nordisk ministerråd har fra 1971 til utgangen av 2014 brukt termen nabospråk på så forskjellige måter at vi ikke kan utlede en definisjon av bruken. Ved Sveriges og Finlands inntreden i EU 1995 forsvinner termen fra dokumentene. Fra 2006 kommer termen tilbake og Nordisk ministerråd skiller for det meste, men ikke konsekvent, mellom termene *skandinaviske nabospråk* og *nordiske nabospråk*; ved *nordiske nabospråk* forstår ministerrådet så vel *alle språk i Norden* som *de skandinaviske språkene brukt i hele Norden*.

Nordisk ministerråds bruk av termen *nabospråk* har konsekvenser for den *nabospråkpolitikk* man fra 1971 til utgangen av 2014 fører både generelt og spesifikt for skoler og videregående skoler i de skandinaviske landene. Det skiller ikke konsekvent mellom lærere i grunnskole og videregående skole, og i flere tilfeller ikke mellom *nabospråk* og *nabospråk som fremmedspråk*. *Nabospråkforståelse* defineres forskjellig slik at samme term brukes om ulike didaktiske prinsipper. *Tekstlesing, høreforståelse* og *regelrett språkinnlæring* inngår som elementer i en *kommunikativ kompetanse* med først *reseptive* og *produktive* aktiviteter, senere bare reseptive aktiviteter. Elevene skal orienteres om andre nordiske språk enn de skandinaviske og skal som

andre nordiske borgere *kunne kommunisere på deres respektive morsmål* med *Nordens folk*. De skal altså kunne lytte til og forstå alle andre *nordiske* språk men fortsatt tale sit morsmål.

Nordisk ministerråd formulerer gjennom 43 år ikke en samlet og sammenhengende *nabospråkpolitikk* med en nabospråkdidaktikk for de skandinaviske lands skoler og videregående skoler. Ministerrådet har i 2009 overført det politiske ansvar for spr kdeklarasjonens mål til embetsmannskomiteen, som har stadfestet at ansvaret for oppfølgingen er nasjonal.

6.0 HVORDAN KAN VI FORSTÅ OG DISKUTERE VÅRE FUNN?

Et første helt overordnet spørsmål må naturligvis være dette: Har vi sett riktig? Kan det vi her har funnet frem til gjenfinnes av andre? Hvor gyldig (validitet) og hvor pålitelig (reliabilitet) er egentlig denne undersøkelsen? For å nærme oss noen svar på disse spørsmålene, må vi i det følgende diskutere både funnene og måten vi har kommet frem til dem på. Først vil vi kort diskutere noen generelle innvendinger og siden vil vi diskutere funnene.

En umiddelbar innvending kan være sammensetningen av tekstkorpus, som så langt fra medtar alle skriftlig tilgjengelige kilder fra Nordisk ministerråd og dets administrasjon. Trass i det relativt høye antall utvalgte tekster fordelt jevnt på år, sikrer det oss ikke en hverken gyldig eller pålitelig bredde, slik at vi kan være sikre på at det vi har funnet er riktig. Vi har forsøkt å tenke i de ministerielle hoveddokumentene som det i litteraturen ofte vises til, fordi disse inneholder bestemmelser, retningslinjer eller gjør om på noe tidligere vedtatt. Vi antar at det er godt å ha med disse konvensjonene, deklarasjonene og rapportene som empiri. Egentlig er det søkekriteriene v re som har ført oss frem til disse kildene og tekstutdragene. Likevel kan vi ha oversett noen viktige informasjoner fordi vi ikke har undersøkt alle de andre dokumentene. Vi har ikke belegg for å si at det forholder seg med ministerrådets nabospråkdidaktikk som vi har avdekket det, så lenge vi ikke har sett og analysert *alle* ministerrådets dokumenter. Den kvalitative tilgangen betyr at vi bare kan si at vi har avdekket noen foreløpige mønstre i Nordisk ministerråds ordforråd, syntaks og begrepsbruk. Vi har lokalisert noen signifikante forhold i de tekstene vi har undersøkt, slik at vi ut fra disse mener å kunne si noe om ministerrådets praksis. En innvending kan være at vi har tatt feil med hensyn til oppstilling av søkeord ved kvalifisering av de innholdsrelevante tekstene. Med flere søkeord kunne vi kanskje lokalisere og avdekke noe mere. En innvending kan også være at vi har satt for lite lys på de nyeste tekstene, slik at tekstkorpuset i for høy grad viser til noe som siden har blitt endret. Imot det taler at vi nettopp har ønsket å se på ministerrådets interesse for nabospråk over tid. Det ville ha svekket undersøkelsen om vi hadde konsentrert oss om Språkdeklarasjonen og tiden etter 2006. Likevel *har* måten som vi har etablert m ter på mellom tekster fra ulike år til følge at noen tekstutdrag kan oppfattes som upresise tekstkonsentrater, selv om de ikke *er* det. De er hentet ved hjelp av søkeordene, og vi kan ut fra en systematisk sammenstilling lokalisere noen kontraster som korpus illustrerer. Spr km ter etablerer konfrontasjoner, hvor de kausale relasjonene blir tydelige, hvor ord trekker frem kontraster og hvor kontekstuelle informasjoner kaster lys på oversete detaljer. Verbet *forsterke* viser seg for eksempel som et serielt tilbakevendende ord i v rt tekstkorpus. Derfor gjør ordet oss oppmerksom på noen lange linjer i ministerrådets formuleringer og utvikling av sin nabospråkdidaktikk og sin nabospråkpolitikk. Vi kan tillegge det en betydning at ministerrådet gjentar samme verb *forsterke* i 43 år.

En annen umiddelbar innvending kunne være at vi i undersøkelsen har interessert oss for lite eller for mye for *organisasjonen* bak tekstene. Vi har forsøkt å avgrense undersøkelsen til bare å sammenstille de informasjoner som vi lokaliserer i tekstkorpus, men vi har under den analytiske kvalifisering av tekstene beveget oss inn på de organisatoriske forholdene som er kommet frem i arbeidet med å lese og analysere kildene. Et viktig forhold er relasjonen mellom Nordisk språksekretariat og Nordisk ministerråd, hvilket er noe som også diskuteres i den kritiske utredning * uldtavlorna i gr set* (Agazzi, et al. 2014). Et annet er ansvarsfordelingen

mellom ressourceministre, embetsmannskomiteer, utvalg og arbeidsgrupper. Uten denne tilnærmingen til organisasjonen bak tekstene kunne vi ikke ha fått et innblikk i ministerrådets m te   utdelegere ansvar på. Vi ser at ministerrådet utdelegerer ansvar og bruker ord som *forvaltningsansvar*, *sektoransvar* og *hovedansvar*. Likevel er Nordisk ministerråd både politisk, etisk og moralsk ansvarlig for alle sine prosjekter i hele organisasjonen. Der hvor ministerrådet økonomisk understøtter andre aktørers prosjekter, utgivelser og kurs stiller det seg annerledes. I v r utvelgelse av empiri har vi sett bort fra tekster som ikke var undertegnet men bare støttet med midler fra Nordisk ministerråd. Det er kanskje et problem fordi ministerrådet med sine tildelinger likevel støtter noen aktører og ikke andre. Det kunne styrke undersøkelsens verdi   få innsikt i ministerrådets begrunnelser for sine økonomiske tildelinger. Især dersom vi kunne få frem noen eksakte faglige begrunnelser for eksempelvis støtte til utgivelser om nabospråkdidaktikk.

Likeså har vi ikke åpnet for en nærmere drøfting eller undersøkelse av de organisatoriske relasjonene til språknemndene, Nordspråk, Språkkoordinasjonen, Foreningene Nordens Forbund, Norden i skolen og Spr kilotene. Her kunne ellers interne dokumenter mellom disse være av betydning.

En innvending er det naturligvis også at vi ikke har kvalifisert og analysert multimodale tekster. Vi kan i prinsippet ha gått glipp av viktige intervju med ministre og andre som kunne ha satt nytt lys på våre funn. Vi har heller ikke sett på læremidler og tekster fra sosiale medier; begge kan oppfattes som *læremidler* (Gynther 2010). Analysens fokus på grunnskole og videregående skole kunne ellers tilsi det, men det ville ha åpnet for mange tekstfellesskaper som ministerrådet ikke har ansvar for eller bare er begrenset deltaker i. Ikke engang avisinnlegg, pressemateriale eller biografisk materiale har vi tatt i betraktning.

En nødvendig innvending er at analyseresultatene ikke har blitt forelagt Nordisk ministerråd eller andre til uttalelse. Vi har med andre ord ikke innhentet reaksjoner som korrekativer ved hjelp av intervju. Vi kunne ha spurt i ministerrådssekretariatet, i språknemndene, hos forskere ellers som har bidratt med kompetanse i arbeidsgrupper for ministerrådet. Vi kunne ha forelagt våre funn for Nordspråk, Spr kilotene, De nordiske perlene, Skolen i Norden, Språkkoordinasjonen og andre. Men hvem skulle vi velge å spørre? Vi kunne ikke i denne undersøkelsen spørre bredt og mange. Det ville ha blitt en metodisk utfordring å legitimere hvem vi skulle utvelge som korrektive opponenter. Men helt fra begynnelsen har heller ikke intervju blitt medtenkt i v rt undersøkelsesdesign. Vi kunne alternativt ha valgt å gjennomføre en pilotstudie forut for hovedundersøkelsen. Vi valgte imidlertid å støtte oss til den utførlige deskriptive historikk i *Guldtavlorna* (Agazzi, et al. 2014) og til å delta i noen relevante fora: *Forum for Tekstforskning*, Universitetet i G teborg (11.-13.6.2014), *Nordisk spr km te* i Stockholm (27.-29.8.2014), *Nordspråk* i København (5.12.2014) og *Scandinavian Studies*, Københavns universitet (12.12.2014). Fremlegg og debatter i disse fora har bekreftet relevansen av v r undersøkelse og samtidig gitt oss nødvendig supplerende informasjon.

En innvending kan være at ikke alle protokollene fra Nordisk råds sesjoner fra f r år 2000 er undersøkt. Bare protokoller fra 15 utvalgte år har blitt undersøkt, og den svingende detaljeringsgrad i så vel stikkordsregistre som innholdsfortegnelser kan ha betydd at vi for de valgte årene uansett kan ha oversett noen viktige detaljer. Nordisk råds dokumentkategorisering med bogstaver (A-E) og en vekslende plassering av språkrelaterte spørsmål i flere utvalg kan ha påvirket lesning og utvelgelse. Vi kan ha oversett noen av samarbeidsministrenes innspill.

Vi har heller ikke systematisk lest og analysert alle kulturpolitiske debatter. Men *alle* valgte og kvalifiserte tekstutdrag kan enhver påny lokalisere og undersøke ved hjelp av våre søkekriterier. Med samme empiri vil andre med de samme søkeord kunne lokalisere de samme tekstutdrag og komme frem til identiske konklusjoner hva angår ministerrådets bruk av termen *nabospråk*. I den forstand er vår undersøkelse pålitelig og gyldig. Men gyldigheten er relativ fordi vi fortsatt ikke har undersøkt alle dokumenter fra alle kilder.

En kritisk innvending kan være at vi på forhånd har utelukket å forholde oss til aktiviteter og tiltak som ministerrådet har iverksatt for et begrenset antall elever. Det gjelder især bortvalget av utvekslingsprogrammene under Nordmål, som ellers umiddelbart kan defineres som et didaktisk bidrag til den nabospråkundervisning som Nordisk ministerråd har argumentert for i sine tekster. Vi har imidlertid søkt å fastholde den avgrensning at bare den del av ministerrådets nabospråkdidaktiske tiltak, som *alle* elever fra en gitt årgang i Skandinavia (eller hele Norden) kunne få del i, skulle bli medtatt i undersøkelsen. Den eksponerte gruppen har altså vært *alle* elever i grunnskole og videregående skole i Skandinavia. Derfor har forsøksprosjekter ikke blitt medtatt, noe som kan sies å være en annen svakhet, for dermed har vi kanskje ikke fått satt lys på noen innovative prosjekter som ministerrådet er på vei til å forberede. Vi har heller ikke forsøkt å innhente interne dokumenter som ministerrådet gjennom årene kan ha sendt til for eksempel myndigheter.

En overordnet kritisk innvending er naturligvis at vi i analysen selv bruker flere av de termer vi har satt oss for å analysere ministerrådets bruk av. Det gjelder især *nabospråk*. Det betyr at vi underveis i fremstillingen kan ha farget både undersøkelsen av tekstkorpus og avhandlingens løpende tekst med vår oppfattelse av noen av termene. Vi har imidlertid forsøkt å forebygge dette ved på forhånd å være tydelige med våre definisjoner i den foranstilte *Leseveiledning*. Likeså har vi i avhandlingen diskutert termene før vi begynte på analysen. Selv om vi har diskutert noen forbehold relatert til kommunikativ kompetanse og reseptive og produktive aktiviteter står det igjen å spørre om vi kunne ha valgt annerledes, men vårt ordvalg har indirekte blitt styrt av ministerrådets valg og bruk av termer. Vi har på forhånd valgt bort å diskutere eller registrere ytringer om domenetap fordi det etter vår oppfattelse ligger utenfor undersøkelsens primære fokus. Derimot er det kommunikative kompetansefeltet underbelyst i avhandlingen slik at vi ikke får vist hele diskusjonen bak. Her tenker vi på de sosiolingvistiske overveielserne vi kan videreføre som del av den didaktiske refleksjonen som ministerråd eller skoleeier må fullføre ved implementering av en revidert nabospråkpolitikk i det skandinaviske dialektkontinuum.

Selv om vi nevner lærerutdanning og etterutdanning av lærere til nabospråkundervisning har dette heller ikke blitt vektlagt eller analysert. Bare den faktisk uttrykte didaktiske tenkningen i et utvalg av ministerrådets tilgjengelige tekster om nabospråk har blitt eksponert og kun gjennom disse tekstene har vi møtt kursing av lærere. Vi har likeså avgrenset undersøkelsen slik at aktuelle eller tidligere nasjonale kompetansemål og læreplaner i de nordiske land ikke har blitt undersøkt. Men disse har jo blitt gransket av andre, og Språkkoordinasjonen oppdaterer løpende nordiske læreplaner på hjemmesiden sin (Sprogkoordinationen 2015). Nå vil vi diskutere *noen* av funnene:

Først termen *nabospråk*. Funn viser en vedvarende inkonsekvent bruk av termen, og vi kan se at den ikke blir definert lingvistisk på annen måte enn graduert ved de skandinaviske språks dialektkontinuum. Men hvorfor bruker ministerrådet *nabospråk* om alle Nordens språk? Vi har

sett at ministerrådet beskriver Norden som både et politisk og kulturelt prosjekt, hvor naboene vil stå sammen. Ambisjonen er det *nordiske* og ikke kun det *skandinaviske* fellesskapet. Derfor velger ministerrådet vedvarende å sette nordisk på språk selv om man med Språkdeklarasjonen i 2006 definitivt velger bort de ikke-skandinaviske språkene. Alle i Norden må lære seg å tale og forstå minst ett skandinavisk språk. De seneste årene ser vi i tillegg at Nordisk ministerråd har utvidet samarbeidet med de baltiske landene slik at de språklige utfordringene har blitt st rre fordi man i disse landene "ikke har st rre andel i eller berøring med nordisk sprog og kultur end Polen og Tyskland" (Lund 2012, 27). Kan et geografisk enda st rre nordisk område samle seg om de skandinaviske språkene som «arbeidsspråk" (som det fortsatt praktiseres), eller blir arbeidsspråket snart engelsk? "Flere og flere konferencer benytter sig af tolkning eller gennemføres på engelsk [...] (Lund 2012, 27), men hvis man "opgiver det nordiske sprogfællesskab, fjerner man kittet i det nordiske samarbejde" (27).

Vi konstaterer at Nordisk ministerråd fra 2006 for det meste skiller mellom *skandinaviske nabospråk* og *nordiske nabospråk*. Når man gjenopptar bruken av termen nabospråk blir den især brukt til å skille ut de skandinaviske språkene. Dermed ser det ut som om man forsøker å komme seg vekk fra bare å bruke ordet nabospråk. Deklarasjonen spikrer dansk, norsk og svensk som nabospråkene. Likevel er det bemerkelsesverdigg at nynorsk som selvstendig skriftspråk ikke omtales på noe tidspunkt. En forklaring kan være at det for ministerrådet er fordelaktigg å peke på *norsk*, slik at brukerne selv kan få velge. Men i praksis fravelger ministerrådet nynorsk ved alltid å bruke bokmål i sitt tekstkorpus, slik at vi kan påstå at ministrene utøver en indirekte spr kstyring. Vi må samtidig huske på at unders kkelser av skandinavisk nabospråkforståelse ofte bare interesserer seg for bokmål. Inspirasjonen kan derfor meget vel komme fra flere kanter.

At vi gjennom funn påviser en redundant bruk av verbalsubstantiver, passiv og anonymisering av agens er bemerkelsesverdigg. Er det alltid slik? De tilvalgte kvalifiserte tekstene er i stort omfang planer, erklæringer og programmer med uttalte hensikter om nabospråklige relasjoner. Men de er nettopp *hensikter* og ikke bestemmelser noe som henger sammen med at Nordisk ministerråd ikke har en overnasjonal nordisk rett til å bestemme noe. Ministrene kan med et vedtak forplikte seg moralsk til å forfølge oppsatte mål i en språkdeklarasjon, men det er i hjemlandet den enkelte minister kan skaffe seg politisk flertall for å implementere det som Nordisk ministerråd vedtar. Først nasjonalt kan det i teksten stå *må*. Likevel kunne vi saktens forestille oss en langt sterkere koordinering av utkast til ordlyd til nasjonale kompetansemål når det gjelder nabospråk i skole og videregående skole. Vi finner at det ikke skjer, og at det begrunnes med formalia. Men vi ser også at ministerrådet legger ansvaret fra seg ved å gå vekk fra den forpliktelse man uttrykker i Språkdeklarasjonen. Man skriver utvetydig at ansvaret er nasjonalt og etterfølgende henter man til og med inn som svar på spørsmål (2013) at lokal skoleeier har det fulle ansvar. Det er det ansvar som Jerpstad (2014) undersøker n r språkpiloter kommer hjem fra kurs og ikke f r dele sin læring om nabospråkdidaktikk med kollegaer. Men det er også det ansvar som hvert nordisk land ellers har forpliktet seg til. Det er tankevekkende at de nordiske land har klart å koordinere langt sterkere når det gjelder undervisning i engelsk fra skolestart. De samme parlamentarikere og samme ressortministre i de samme årene lykkes med å flytte engelskundervisningen flere klassetrinn, men klarer ikke med ministerrådets eget uttrykk å *forsterke* nabospråkundervisningen med flere timer. På den ene siden kan vi oppfatte ministerrådets språkbruk som uttrykk for en manglende bestemmelsesrett. På den annen side kan vi ikke utelukke at ministerrådet bruker Spr kdeklarasjonens ordlyd til å dempe den

fellesnordiske nabospråkaktiviteten fordi man nå i tillegg kan argumentere med at ikke alle nordiske lands språk er i spill.

Et tredje forhold vi må ta i betraktning er den avsmittende språklige påvirkningen fra ministres og parlamentarikers øvrige språklige praksis. For eksempel deltar parlamentarikere i utarbeidelse av nye partiprogrammer, hvor agensfravær og verbalsubstantiver inngår (Hansen 1971) (Koch 2014) (Kjeldsen 2006). Det *register* som kan betraktes som en "varietet der er avhengig av brukssituasjonen" (Røynealand 2014, 29) med hensyn til *emne* og *plassering* blir slik sett predestinerende fordi de samme personer løfter et språkregister med over i et nordisk område, men stadigvekk et tilsvarende formuleringsmiljø hvor det skal finnes kompromisser. Men det rekker naturligvis videre til en Fairclough-inspirert diskursanalyse, som vi ikke har gått inn på her. Legger vi Foucaults tilnærming inn til vårt tekstkorpus, ville det kanskje kunne avdekke andre forhold som vi ennå ikke har registrert.

Flere funn peker på at ministerrådet generelt ikke definerer sine språktermer. Er det så merkelig? Ministre har rådgivere, fagfolk og utvalg til å undersøke vitenskapelige relasjoner og ta seg av detaljer. Leger vet mer om helse, språkvitere mer om språk. Likevel må jo ministre lytte til sine hjelpere og få relevant saksfremstilling i korrekte og relevante termer. Våre funn peker tydelig på at den inkonsekvente og langvarige bruken av upresis terminologi et stykke på veien må forklares med at ministerrådet i sitt eget sekretariat eller hos sine embetsmannskomiteer kan ha utstyrt seg med hjelpere uten tilstrekkelig kompetanse i språkdiraktikk og språkpolitikk til å kunne inngå i en likeverdig dialog med språkforskere og språknemndene. Dette er naturligvis bare løse tanker, men vi leser jo for eksempel at "Språkkoordinationens bemanning i 2010 bare omfattet 1,2 årsverken" (Agazzi, et al. 2014, 34). Under beskrivelsen av Nordisk ministerråds organisering har vi også oppdaget at mange *andre* oppgaver er fordelt på ytterst få personer med ansvar for nabospråk. Det fremgår ikke om noen av de tilsatte har fagdidaktisk kompetanse og praksiserfaring fra nabospråkundervisning i skole eller videregående skole. Likeså har den nye *Nordiske språkkoordinasjon* "högst 1,8 årsverken" og "ingen av personerna oppges ha språkvetenskaplig skolning" (Agazzi, et al. 2014, 35). At Nordisk ministerråd altså velger å la nordisk språkforskning og nordisk språkundervisnings kompetanser bli møtt av bare ytterst få personer med ansvar for helt andre emner på samme tid tyder ikke på at man prioriterer nabospråkdiraktikk.

Vi finner en inkonsekvent beskrivelse av lærere med ansvar for nabospråkundervisning noe som vi mener å kunne se henger sammen med en uteblivende avklaring på termen nabospråk. Når morsmåslærere i Norden har omfattende videreutdanning i nabospråk mens lærere i Norden likevel *ikke* har videreutdanning i nabospråk demonstrerer det en infomasjons- og formuleringskollisjon og omfattende mangel på overblikk over det bilde, der kan tegnes av behov for etter- og videreutdanning, som det heller ikke skilles imellom. Begge deler kan ikke stemme. De nordiske språkmøtene hadde i 1981, 2010 og 2011 nabospråk som tematisk overskrift. Ved å lese den løpende rapportering i *Språk i Norden* om mange års kurs, konferanser og seminarier under *Nordisk språksekretariat* og senere får vi også et inntrykk av en stor aktivitet, som ministerrådet har understøttet økonomisk (se også *Guldtavlorna* 78-86). Språksekretariatets pedagogiske konsulent besøkte "skoler og lærerutdanningsinstitusjoner og orienterte om grannespråkundervisningen" (NrS36/1988, 2485). Ministerrådet understøtter fortsatt også kurs for lærerutdannere og lærerstudenters på *De nordiske perler* som tilbyr populære kvalitetssikrede forløp. *Fondet for dansk-norsk samarbeid* har gjennomført et

omfattende program. Til dette bilde skal legges *Nordspråk* med "grannspråksundervisning i modersmålsundervisning [...] endringer i læroplaner og lærarutbildning [...] kurser og seminarier i grannspråksundervisningen" (Paavola 1982, 99). Nordspråk er fortsatt en vital organisasjon med representanter for nordiske morsmåslærerforeninger og foreninger for undervisere i fremmedspråk (Nordspråk 2015):

Nordspråks fornemmeste oppgave er at arbeide for at sikre, at nordiske undervisere på grundskoler, gymnasier og læreruddannelser har en opdatert viden om de andre nordiske landes kultur og litteratur, og at de har redskaper til at varetage undervisning i nordiske språk som nabosprog eller fremmedsprog. Nordspråk har arbeidet med utvikling av kurser og utgivelser til nordiske undervisere i mere end 30 år.

Det kan altså stemme at aktørenes mange kurs har gitt lærere en verdifull etterutdanning men ikke *videreutdanning* med kompetansegivende eksamener. Vi må tilføye at også *Språkpilotene* bare får en begrenset økonomisk støtte til å gjennomføre sine kurs, slik at det nåværende etterutdanningstilbud ikke kan dekke behovet. I tillegg opplyser Jerpstad at bare 15 av 135 språkpiloter på undersøkelsestidspunktet (2013-14) er norske og at prosjektlederen "anså åtte av disse som aktive språkpiloter" (Jerpstad 2014, 38). I analysen finner vi imidlertid omvendt at ministerrådet lenge har villet realisere nabospråkundervisning gjennom flere fag, slik at det kan bli lest enda flere tekster på andre nordiske (skandinaviske) språk. Men nå synes bare få nordiske tekster å bli brukt i andre fagområder i nordisk lærerutdanning (Aas 2000). De fleste lærere er derfor ikke kompetente nabospråklesere av skandinaviske språk og enda mindre av andre nordiske tekster. Å dømme ut fra kildene forestår en omfattende oppgave med å utdanne lærere og lærerstudenter til fagdidaktisk kompetente nabospråklesere, -lyttere og -undervisere, dersom ministerrådet skulle velge å gi alle etterutdanning og noe videreutdanning, noe som våre funn påviser at ministrene ennå ikke har gjort.

Et hovedfunn er også den overraskende avdekkingen av Nordisk ministerråds tilbakevendende inkonsekvente språkdidaktiske tilgang. Det forhold at nabospråkdidaktikk og fremmedspråkdidaktikk tillegges samme *språkforståelse* er bemerkelsesverdig. Hvordan skal vi forstå det? Dersom vi her oppfatter nabospråk som bare et skandinavisk nabospråklig fellesskap tilsier det språklig kontakt innenfor et dialektkontinuum uansett de begrensninger det kan ha (Delsing og Lundin Åkesson 2005). Men hvis det med nabospråk er tenkt i nordiske land og områder (som naboer) kunne det bety en fremmedspråklig kontakt mellom det skandinaviske kontinuum og for eksempel finsk. Dermed blir tilretteleggelse av undervisning definert som en didaktikk, der må tenke i fremmedspråk, altså en fremmedspråkdidaktikk. Men en slik lesning forblir hypotetisk for vi kan ikke lese det ut av ministerrådets formulering. Derfor må vi fortsatt fastholde vårt funn: Uredelig bruk av terminologi. – Et tilsvarende funn ser vi hvor ministerrådet vil *gi orientering* om nordiske språk i Norden og *åpne kommunikasjon* mellom skandinaviske språk i Skandinavia. Man vil etablere et *kommunikativt* fellesskap på en plass men likevel *orientere* alle i Norden om nordiske språk. Men en slik differensiering stemmer jo *ikke* overens med at ministerrådet på en annen plass vil etablere kommunikativt fellesskap mellom *alle* nordboere, og utvikle og styrke nordiske elevers *muntlige og skriftlige uttrykksevne* som produktiv kommunikativ språktilegnelse og "aktivere elevenes språk". Vi finner at ministerrådet er uenig med seg selv. Det gjentar seg i 1998 hvor ministerrådet avgrensner seg til en reseptiv tilgang. Kanskje fordi man har ser motsetningen. Likevel finner vi en ny motsetning: Ministerrådet vil *styrke alle nordboeres ferdigheter* i at forstå hverandre; men det skal bare *orienteres* om andre nordiske språk, noe som *ikke* innebærer oppøvelse i *ferdigheter*. Vi finner altså at ministerrådet er uenig med seg selv igjen. Vi må anta at ukyndig rådgiving kan ligge til

grunn for de inkonsekvente formuleringer samtidig som vi må hevde at ansvaret likevel er ministerrådets slik våre funn viser det.

Men spørsmålet er også om administrasjon og politikere manøvrerer på en usikker terminologisk grunn. For adjektivet *kommunikativ* finner en sprekke i flere av de undersøkte tekstutdrag slik at vi ikke kan ha sikkerhet for at ordet betyr det samme hver gang. Hvilket kompetansenivå kan vi tillegge adjektivet? Skal det tilskrives hverdagens travle ord i et ministerrådssekretariat eller kan vi velge den forskningsbelagte møteplass som utgangspunkt for en videreutvikling av en skandinavisk nabospråkdidaktikk for skole og videregående skole. Dersom det siste er tilfellet må vi med for eksempel Hymes eller andre sette den kommunikative kompetansen i spill på en mer detaljert måte så vi kan gripe lingvistisk, sosiolingvistisk, strategisk og diskursorientert kompetanse. Vi må forutsette at viten om produksjon og forståelse av talt eller skrevet tekst i modalitetene tale/skrive og lytte/lese er til stede (Hymes 1972). Vi må altså fordre en samtidig tilstedeværelse av kompleks lingvistisk kompetanse, der læring av språk lar eleven prøve seg på det nye språket. Især når undersøkelser viser at elevene ikke umiddelbart forstår de skandinaviske nabospråkene helt så godt. Dersom vi sammenholder dette med våre funn i Nordisk ministerråds tekster, kan vi se at man tidligere har tenkt tanker i denne retningen, men at denne didaktiske tilnærmingen er valgt bort. I 1988 mente Nordisk ministerråd at "nordisk kompetanse i produksjon av læremidler" ikke er så "utviklet så den vil ministerrådet bygge opp" (8G). Det bekrefter en tendens som gjelder flere tilsvarende av våre dokumenterte funn i ministerrådets tekster. Tendensen mener vi kan karakteriseres som nedprioritering av det nabospråkdidaktiske politikkområde. Fra 1995, hvor man legger termen nabospråk til side og i 1996 velger bort *Det umistelige* ser vi en kursendring. Ministerrådssekretariatet inviterer til pressemøte (Nordisk ministerråd 1996) da didaktikkpublikasjonen *Nesten som hjemme* (Linnèr, Møller og Øygarden 1996) foreligger. Denne lærerutdannerdidaktikk passer kanskje til ministerrådets reviderte didaktiske nye kurs, fordi vi også i denne publikasjonen kan se at elevenes produktive kompetanse legges til side. Det er forskningen ikke helt med på:

"Det är alltså på språkets produktionssida som den skandinaviska språkgemenskapen är förträfflig; då det gäller förståelsen sätts den ibland på prov" (Delsing og Lundin Åkesson 2005, 6).

Nå kan vi la Nordisk ministerråd få det siste ordet: Ministerrådet uttaler seg i 1990 om faktiske kunnskaper og løse antakelser:

Tiltak for å bedre språkforståelsen i Norden skal bygge på faktiske kunnskaper og ikke på mer eller mindre løse antakelser, slik tilfellet ofte har vært (1990) [9J].

Vi har diskutert funnene og konkluderer med at funnene viser at ministerrådet i de undersøkte tekstene viser en begrenset bruk av faktiske kunnskaper om nabospråkdidaktikk og en usikker bruk av nabospråk som term.

Litteratur

- Aas, Inger. *Grannespråksundervisning - har vi det da? Grannespråksundervisning i dansk, norsk og svensk grunnskole: aktuell praksis og lærerholdninger*. Oslo: Universitetet i Oslo, 2000.
- Agazzi, Birgitta, Catharina Grünbaum, Rikke Hauge, og Mikael Reuter. *Guldtavlorna i gräset. Nordiskt språksamarbete. Historik och framåtblick*. Stockholm: Forfatterne, 2014.
- Andersen, Per Thomas. *Til stede*. Bergen: Vigstadmo & Bjørke, 2013.
- Arbeids- og administrasjonsdepartementet. *St.meld. nr. 30 (1999-2000) Nordisk samarbeid*. Oslo, 22 september 2000.
- Arbeidsgruppe nedsatt av Nordisk ministerråd. *Det umistelige. Rapport om den nordiske sprogforståelse i et bredere perspektiv*. København: Ikke publisert, 1996.
- Barton, David. *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Second Edition. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2007.
- Bloomfield, Leonard. *Language*. Chicago: University of Chicago Press, 1933.
- Bråten, Ivar (red.). «Leseforståelse - komponenter, vanskeligheter og tiltak.» I *Leseforståelse*, av Ivar Bråten, redigert av Ivar Bråten. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS, 2007.
- Bø, Inge. «Grannespråkforståelsen i Danmark, Norge og Sverige.» *Nordisk Tidsskrift för vetenskap, konst och industri (Letterstedska Föreningen)*, 1976: 65-79.
- Bø, Inge. *Ungdom og naboland. En undersøkelse av skolens og fjernsynets betydning for nabospråksforståelsen*. Rapport, Stavanger: Rogalandsforskning, 1978.
- Börestam Uhlmann, Ulla. «Dansk-svensk språkgemenskap på undantag (FUMS 137).» Uppsala, 1987.
- . *Skandinaver samtalar. Språklige och Interaktionella strategier i samtal mellan danskar, norrmän och Svenskar*. Uppsala: Institut för nordiska språk vid Uppsala Universitet, 1994.
- Christensen, Robert Zola, og Mari Bacquin. «Dansk og svensk – Fra nabosprog til fremmedsprog?» *Språk i Norden*, 2013: 53-68.
- Dahlstedt, Karl Hampus. «Den språklige situationen i Norden.» I *Språken i vårt språk*, av Inge Jonsson (red.). Stockholm: Svenska Akademien, 1980.
- Danmarks formandsskab. *Rapport om Danmarks formandsskab for Nordisk Ministerråd 2005*. København: Skatteministeriet i Danmark, 2006.
- Danmarks Radio. *dr.dk/skole*. 2013. <http://www.dr.dk/skole/Artikler/20130621143302.htm> (funnet februar 1, 2015).
- DANS-gruppen. *Triangelkontakt Danmark - Norge - Sverige*. Dokumentasjonsserie, Linköping: Lärarhögskolan i Linköping. Fortbildningsavdelingen, 1976.
- Delsing, Lars-Olof, og Katarina Lundin Åkesson. *Håller språket ihop Norden? En forskningsrapport om ungdomars förståelse av danska, svenska och norska*. TemaNord 2005:573, København: Nordiska ministerrådet, 2005.
- Det danske sprog- og litteraturselskab. «Nabosprog.» I *Ordbog over det danske sprog*. København: Det danske Sprog- og Litteraturselskab, 1933.

- Edqvist, Sven-Gustav. «Skolans grannspråksundervisning - situationen just nu.» I *Internordisk språkförståelse*, av Claes-Christian Elert, 168-178. Umeå: Universitetet i Umeå & Nordiska språksekretariatet. Acta Universitatis Umensis, 1981.
- Egelund, Niels, og Lars Qvortrup. «Forord til den danske udgave.» I *Synlig læring - for lærere*, av John Hattie, 7-15. København: Dafolo, 2013.
- Elbro, Carsten. *Læsning og læseundervisning*. København: Hans Reitzels Forlag, 2014.
- Elert, Claes-Christian (red.). *Internordisk språkförståelse*. Rapport fra nordisk symposium, Umeå: Universitetet i Umeå & Nordiska språksekretariatet. Acta Universitatis Umensis, 1981.
- Engen, Thor Ola, og Lars Anders Kulbrandstad. *Tospråklighet, miniritetspråk og minoritetsundervisning (2. utgave)*. Oslo: Gyldendal Akademisk, 2004.
- Finnegan, Ruth. *Literacy and Orality. Studies in The Technologies of Communication*. Oxford: Blackwell, 1988.
- Fossing, Svenn. «Grannespråk i skolens undervisning.» *Språk i Norden*, 1982: 77-90.
- Goltz, Reinhard. «Niederdeutsch: vom wenig einheitlichen Profil einer bedrohten Regionalsprache.» I *Neben Deutsch*, av Christel Stolz. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, 2009.
- Grünbaum, Catharina. *Nordisk språkförståelse - at ha och mista (Det umistliga)*. Rapport, Stockholm: Fondet for dansk-norsk samarbeid (Lysebu og Schæffergården), Hanaholmen – kulturcentrum för Sverige och Finland, Hässelby slott – de nordiska huvudstädernas kulturcentrum og Nordisk Sprogråd, 2001.
- Grünbaum, Catharina. «Nordiska språksekretariatet.» *Språk i Norden*, 1978: 134-138.
- Gynther, Karsten (red.). *Didaktikk 2.0. Læremiddelkultur mellem tradition og innovation*. København: Akademisk Forlag, 2010.
- Haastrup, Niels, og Ulf Teleman. *Svensk, dansk eller skandinavisk*. ROLIGpapir, Roskilde: Roskilde univesitetscenter. Lingvistgruppen, 1978.
- Haastrup, Niels, Poul Lindegård Hjorth, og Ulf Teleman. *Sprogvidenskab og modersmålspædagogik. En oversigt over igangværende eller planlagt forskning inden for anvendt nordisk sprogvidenskab med særligt henblik på modersmålspædagogik*. NU 1975:38, Stockholm: Nordisk Råd og Sekretariatet for nordisk kulturelt samarbejde, 1975.
- Hagtvet, Bente Eriksen. *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2002.
- Hansen, Erik. *Ping- og pampersprog*. København: Hans Reitzel, 1971.
- Hattie, John. *Synlig læring - for lærere*. København: Dafolo, 2013.
- Haugen, Einar. «Nordiske språkproblemer - en opinionsundersökelse.» *Nordisk Tidsskrift för vetenskap, konst och industri (Letterstedska Föreningen)*, 1953 b: 225-249.
- Haugen, Einar. «Skandinavisk som mellomspråk. Forskning og fremtid.» I *Internordisk språkförståelse*, av Claes-Christian Elert, 121-143. Umeå: Universitetet i Umeå & Nordiska språksekretariatet, 1981.
- . «Semicommunication: The Language Gap in Scandinavia.» *Sociological inquiry* 36, 1966: 280-297.
- . *The ecology of language*. Stanford, California: Stanfod University Press, 1972.

- . *The Norwegian Language in America. A study in Bilingual Behavior*. University of Sylvania Press, 1953 a.
- Hymes, Dell H. «On communicative competence.» I *Sociolinguistics: Selected readings*, av J.B.Pride og J. Holmes, 269-293. Penguin, 1972.
- Jerpstad, Silje. *Lærerkursing og nabospråksdidaktikk. Hva rapporterer lærere om når det gjelder praksisendringer etter kursing i nabospråksdidaktikk?* Mastergradsavhandling, Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus, 2014.
- Karker, Allan. «Nordisk Sprogsekretariat: Vedtægt og virksomhed.» *Språk i Norden*, 1989: 5-13.
- Karker, Allan. «Sprog og samfund i Norden.» I *Nordens språk*, av Allan Karker, Birgitta Lindgren og Ståle Løland, 9-19. Oslo: Novus forlag, 1997, 1983.
- Kjeldsen, Jens E. *Retorikk i vår tid*. Bergen: Spartacus, 2006.
- Kjær, Kristian. «Nabosprog og andre fag end modersmålsfaget.» I *Modersmålsundervisning på norsk, dansk og svensk. Ovevejelser forslag, eksempler på undervisning og kontaktmuligheder*, av Bodil Nilsen (red.), 49- 55. København: Nordisk ministerråd, 1996.
- Kjær, Kristian. «Nabospråkundervisningens metodik.» *Språk i Norden*, 1994: 91-108.
- Kjøller, Klaus. *Politisk argumentation*. København: Borgen, 1991.
- Kloss, Heinz. *Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800 (2. utg.)*. Düsseldorf: Pedagogischer Verlag Schwann, 1972.
- Koch, Christian. *De svarer ikke. Fordømmende uskikke i den politiske debat (2. utg.)*. København : Gyldendal, 2014.
- Korsgaard (red.), Klar Aalbæk. *Opdagende skrivning*. København: Dansklærerforeningen, 2010.
- Kjøbmand Petersen, Bjarne. «Begrepet sakprosa.» Stavanger: Under publisering, 2015.
- . «Bokmålsrettskrivingen fra 2005 og nynorskrettskrivingen fra 2012 i lys av relevante prinsipper for språkplanlegging.» Stavanger: Ikke publisert, 2014.
- . «Skriftspråk og muntlig språk. En sammenlikning med utgangspunkt i relevante lesevitenskapelige teorier.» Stavanger: Ikke publisert, 2013.
- Labov, William. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, 1972.
- Lindgren, Birgitta. «Vi kan redan danska og norska!» *Nyt fra Sprognævnet* 94/2, 1994: 7-9.
- Linnér, Margareta. «Lust att lära - även grannspråk.» *sprogforum* 29, 2004: 35-41.
- Linnér, Margareta, Henrik Møller , og Bjarne Øygarden. *Næsten som hjemme*. Vol. Nord 1996:4. København: Nordisk Ministerråd, 1996.
- Lund, Jørn. «At åbne til det nordiske sprogfællesskab.» *Dansk Noter* 1, 2012: 22-27.
- Lund, Jørn. «Nabosprogene, skolen og læreruddannelsen.» *Språk i Norden*, 1987: 83-88.
- Løland, Ståle. «Språkforståelse og språksamarbeid i Norden.» I *Språkstoff. Antologi i språkkunnskap*, av Lars Anders Kulbrandstad og Olav Veka, 44-49. Oslo: J. W. Cappelens Forlag, 1984.
- Løland, Ståle. «Språksamarbeid i Norden 1982-83.» *Språk i Norden*, 1983: 97-105.
- Løland, Ståle. «Språksamarbeid i Norden 1994.» *Språk i Norden*, 1995: 83-90.

- Løland, Ståle. «Språksamarbeid i Norden 1995.» *Språk i Norden*, 1996: 175-182.
- Løland, Ståle. «Språksamarbeid i Norden 1996.» *Språk i Norden*, 1997: 106-114.
- Madsen, Lis. *Nabosprogsdidaktik*. Redigert av Lis Madsen. Odder: Dansk lærerforening & Nordspråk, 2006.
- . *nordsprak.dk*. 2013. <http://nordsprak.dk/wp-content/uploads/2013/12/Undervisning-i-nabosprog-og-nabokkultur-Oslo-november-13.pdf> (funnet marts 13, 2015).
- Maurud, Øyvind. *Nabospråksforståelse i Skandinavia (NU 1976:13)*. Nordisk utredningsserie, Oslo: Nordiska rådet, 1976.
- Melve, Leidulf. *Med ordet som våpen. Tale og skrift i vestlig historie*. Oslo: Det Norske Samlaget, 2001.
- Ministerrådet for utdanning og forskning. *Institusjoner, samarbeidsorganer, arbeidsgrupper og prosjekter*. 2014. <http://www.norden.org/no/nordisk-ministerraad/ministerraad/nordisk-ministerraad-for-utdanning-og-forskning-mr-u/institusjoner-samarbeidsorganer-arbeidsgrupper-og-prosjekter> (funnet september 9, 2014).
- Molde, Bertil. «Grus i maskineriet - om slang, vardagsspråk och ideomatiske uttryck.» I *Internordisk språkförståelse*, av Claes-Christian Elert, 46-52. Umeå: Universitetet i Umeå & Nordiska Språksekretariatet. Acta Universitatis Umensis, 1981.
- Mulvad, Ruth. «Der er mere end sprog på spil i samtaler på nabosprog!» I *Modersmålsundervisning på norsk, dansk og svensk. Overvejelser, forslag, eksempler på undervisning og kontaktmuligheder*, av Bodil Nielsen (red.), 62-69. København, 1996.
- Mæhlum, Brit. *Konfrontasjoner. Når språk møtes*. Oslo: Novus Forlag, 2007.
- Mæhlum, Brit, Gunnstein Akselberg, Unn Røynealand, og Helge Sandøy. *Språkmøte. Innføring i sociolingvistikk (2. utg.)*. Bergen, Oslo, Trondheim: Cappelen Dam Akademisk AS, 2014.
- Møller, Erik. «Anmeldelse af Ulla Börestam Uhlmann: Skandinaver taler sammen.» *NyS – Nydanske Studier & Almen kommunikationsteori*, 1995: 103-112.
- Nielsen, Bodil (red.). *Modersmålsundervisning på norsk, svensk og dansk. Overvejelser, forslag, eksempler på undervisning og kontaktmuligheder*. København: Nordisk Ministerråd, 1997.
- Nordenstam, Kerstin. *Svenskan i Norge. Språklig variation hos svenska invandrare i Bergen*. Göteborg: Universitetet i Göteborg. Acta Universitatis Gothoburgensis, 1979.
- Nordisk Ministerråd. *Deklaration om nordisk språkpolitikk*. Nordisk ministerråd, 2006.
- Nordisk ministerråd. *diva-portal.org*. 2009. <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:700520/FULLTEXT01> (funnet februar 1, 2015).
- Nordisk ministerråd. «Forslag til en nordisk språkpolitikk (B 177/nord).» I *Nordisk Råd. 50 sesjon i Oslo 1998*, av Nordisk råd. Stockholm: Nordisk Råd, 1998.
- . «Innbjudan til presskonferens/seminarium om boken Næsten som hjemme - om stoff och metoder i grannspråksundervisningen.» København: Nordisk ministerråd, 9 september 1996.
- Nordisk ministerråd. *Kunnskap för grön tillväxt och välfärd (J.nr. 11-00306-1)*. København, 2011.
- . *norden.org - Det nordiske sprogsamarbejde*. 2015. <http://www.norden.org/no/tema/udanning-og-forskning-i-norden/samarbeidsomraader-1/spraak/det-nordiske-spraak-samarbeidet> (funnet februar 2, 2015).

—. *norden.org*. 2015 b. <http://www.norden.org/da/publikationer/open-access/faq/hvad-er-omfattet-af-open-access-i-nordisk-ministerraad> (funnet februar 9, 2015).

—. *norden.org*. 2015 a. <http://www.norden.org/da/nordisk-ministerraad/om-nordisk-ministerraad/nordisk-ministerraads-historie/tiden-frem-til-1971> (funnet januar 27, 2015).

—. *norden.org/da/om-samarbejdet-1*. 1971, 1990. <http://www.norden.org/da/om-samarbejdet-1/nordiske-aftaler/aftaler/kultur/aftale-om-kulturelt-samarbejde> (funnet oktober 26, 2014).

—. *norden.org/no/nordisk-ministerraad*. november 2014. <http://www.norden.org/no/nordisk-ministerraad/ministerraad/nordisk-ministerraad-for-utdanning-og-forskning-mr-u/sekretariat-for-ministerraadet-for-utdanning-og-forskning> (funnet november 28, 2014).

—. *Om avdelingen*. 2013. <http://www.norden.org/no/nordisk-ministerraad/nordisk-ministerraads-sekretariat/avdelingen-for-kunnskap-og-velferd-kv/om-avdelingen> (funnet oktober 3, 2014).

Nordisk Ministerråd. *Om Nordisk ministerråds sekretariat*. september 2013.

<http://www.norden.org/no/nordisk-ministerraad/nordisk-ministerraads-sekretariat/om-nordisk-ministerraads-sekretariat> (funnet september 24, 2014).

Nordisk ministerråd. *Open Access*. 2014. <http://www.norden.org/no/publikasjoner/open-access> (funnet november 2014).

Nordisk ministerråd. *Opfølging på sprogdeklarationen (J.nr. 09-00281-1)*. København, 2009.

—. «Plan- og budgetdokument for 1997.» *Nordisk råds 48. sesjon*. København: Nordisk råd, 26 juni 1996.

Nordisk ministerråd. *Redegjørelse om oppfølgingen av Språkdeklarasjonen basert på nasjonale rapporter fra de nordiske landene, Færøyene, Grønland og Åland 2013 (NR: 13-00287-1)*. København, 2013.

Nordisk ministerråd. *Redegjørelse om oppfølgingen på Sprogdeklarationen (J.nr. 11-00307-1)*. København, 2011.

Nordisk ministerråd. *Redegjørelse om tiltag der fremmer forståelsen af dansk, norsk og svensk blandt børn og unge og de der arbejder for og med den målgruppe (J.nr. 11-00291-1)*. København, 2011.

Nordisk Ministerråd. *sprogkoordinationen.org/sprogpolitik/nordisk-sprogpolitik*. 2015. <http://sprogkoordinationen.org/sprogpolitik/nordisk-sprogpolitik/det-nordiske-sprogsamarbejde-og-nordisk-sprogkoordination-2014-2018/> (funnet februar 2, 2015).

Nordisk Ministerråd. *Språkkonvensjonen*. Nordisk Råd, 1981, 1987.

Nordisk ministerråd. *Undervisningsmateriale om Norden*. 2014. <http://www.norden.org/da/norden-for-dig/orbboeger-kort-billeder-mv/undervisningsmateriale-om-norden/> (funnet januar 18, 2015).

—. *www.norden.org/da/nordisk-ministerråd*. 2010. <http://www.norden.org/da/nordisk-ministerraad/formandskab-i-nordisk-ministerraad/arrangementer/uformelt-ministermoede-om-sprog/> (funnet februar 1, 2015).

Nordisk Ministerråds sekretariat. «Med språkförståelsen i fokus - Evaluering av enheterna på språkområdet under Nordiska ministerrådet 2012.» Evaluering, 2012 mai.

Nordisk Råd. *Helsingforsaftalen*. København: Nordisk Ministerråd, 1962, 1996.

- Nordisk råd. *norden.org*. 2011. <http://www.norden.org/da/nordisk-raad/sessioner-og-moeder/nordisk-raads-sessioner/tidligere-sessioner/63.-session-2011/protokol-nordisk-raads-63.session-2011/14.-kultur-forskning-og-uddannelse> (funnet marts 2, 2015).
- Nordisk Råds sekretariat. *Utbildningssamarbete i Norden*. NU 1974:15, Göteborg/ Stockholm: Nordisk Råd, 1974.
- Nordisk sprogkoordination. *Sprogkoordinationen.org/sprogpolitik/nordiske laereplaner*. 2015. <http://sprogkoordinationen.org/sprogpolitik/nordiske-laereplaner/danske-laereplaner/> (funnet marts 25, 2015).
- Nordisk språksekretariat. *Nabosprogsundervisningens metodik. Redegørelse for forprosjektet Naboprogsundervisningens metodik i grundskolen i Norden*. Oslo: Nordisk språksekretariat, 1993.
- Nordiska Rådet. *Välkommen til Nordiska rådet*. København: Nordiska rådet, 2013.
- Nordiske Lærerorganisationers Samråd (NLS). *Nabosprog Grannespråk Grannspråk*. Betænkning, Poul H. Pedersens Bogtryk, 1979.
- Nordspråk. *Om Nordspråk*. 2015. <http://nordsprak.com/om-nordsprak/> (funnet april 3, 2015).
- Nærings- og handelsdepartementet. *St.meld. nr. 30 (1996-97) Nordisk samarbeid*. Oslo, 26 september 1997.
- Ohlsson, Stig Örjan. «Nordisk språkhistoria och nordisk språkvård.» *Språk i Norden*, 1978: 17-40.
- Paavola, Armas. «Nordspråk 1981.» *Språk i Norden*, 1982: 99-102.
- Rekdal, Olaug. «Frekvensordlister i nabospråksundervisningen.» I *Internordisk språkförståelse*, av Claes-Christian Elert, 179-203. Umeå: Universitetet i Umeå & Nordiska språksekretariatet. Acta Universitatis Umensis, 1981.
- Røyneland, Unn. «Språk og dialekt.» I *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistik (2. utg.)*, av Brit Mæhlum, Gunnstein Akselberg, Unn Røyneland og Helge Sandøy, 15-34. Bergen, Oslo, Trondheim: Cappelen Dam Akademisk AS, 2014.
- Sankoff, Gillian. *The social life of language*. University of Pennsylvania Press, 1980.
- Sebro, Torben, og Tom Steffensen. «Læseoplevelser og læseforståelse i et nabosprogperspektiv.» *Viden om læsning (Nummer 14)*, september 2013: 62-67.
- Skjelbred, Daggrun, og Aslaug Veum. «Literacy - tekstkompetance - tekstkyndighet.» I *Literacy i læringskontekster*, av Daggrun Skjelbred og Aslaug Veum. Tønsberg: Cappelen Damm Akademisk, 2013.
- Skulstad, Aud Solbjørg. «Trender i postmetodenes tidsalder i engelsk fagdidaktikk.» *Norsk Pedagogisk Tidsskrift 4/2012*, 2012: 317-328.
- Slotte, Kristian. «Skandinaver samtaler. Om Ulla Börestam Uhlmann: Skandinaver samtalar. Språkliga och interaktionella strategier i samtal mellan danskar, norrmän och svenskar.» *Språkbruk - Svenska avdelningen vid Institutet för de inhemska språken www.sprakinstitutet.fi*, 1995.
- Sprogkoordinationen. *Nordisk sprogkoodination*. 2015. <http://sprogkoordinationen.org/sprogpolitik/nordisk-sprogpolitik/det-nordiske-sprogsamarbejde-og-nordisk-sprogkoordination-2014-2018/> (funnet februar 19, 2015).

- Sprogpiloterne. *Nordiske sprogpiloter - språkpiloter*. 2015. <http://www.sprogpiloter.org/> (funnet april 3, 2015).
- Språkkoordinasjonen. *Det nordiske sprogsamarbejde og nordisk sprogkoordination 2014–2018*. 2014. <http://sprogkoordinationen.org/sprogpolitik/nordisk-sprogpolitik/det-nordiske-sprogsamarbejde-og-nordisk-sprogkoordination-2014-2018/> (funnet november 28, 2014).
- Språkrådet. *Det nordiske språkmøtet i Oslo 2012*. 2012. <http://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/hva-skjer/Aktuelt/2011/Nordisk-sprakmote-i-Oslo/> (funnet Januar 21, 2015).
- Sundby, Anniken Hotvedt. *Det nordiske enhetsbygget – bestå eller falle? En undersøkelse av nabospråkundervisningen i norsk-, dansk- og svenskfaget på videregående skole "før og nå"*. Mastergradsavhandling, Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, 2013.
- Teleman, Ulf. «Det nordiska språksamarbetet. Ideer och framtidsuppgifter.» *Språk i Norden*, 1989: 14-32.
- Teleman, Ulf. «Om förståelse i allmänhet och om förståelse via grannspråken i synnerhet.» I *Internordisk språkförståelse*, av Claes-Christian Elert, 102-120. Umeå: Universitetet i Umeå & Nordiska språksekretariatet. Acta Universitatis Umensis, 1981.
- Teleman, Ulf. «Om grannspråksförståelse. Hinder och möjligheter.» *Språk i Norden*, 1987: 70-82.
- Teleman, Ulf, og P. Lindegård Hjorth. *Sprogvidenskab og modersmålspædagogik (NU 1975:28)*. Nordisk Utredningsserie, Stockholm: Nordisk råd, 1975.
- Thorsen, Hallvard (red). *Northern Lights on TIMSS and PIRLS 2011*. TemaNord, Oslo/København: Nordisk Ministerråd, 2014.
- Torp, Arne. *ala2014.org*. 2014. <http://ala2014.org/the-language-situation-in-the-nordic-countries/> (funnet oktober 31, 2014).
- . *Nordiske språk i nordisk og germansk perspektiv*. Oslo: Novus forlag, 1998.
- . *Norsk og nordisk før og nu*. Oslo, 1982.
- . «Norden og Skandinavia - språk i Norden, nordiske og skandinaviske språk.» *Norsklæreren 1*, 2015: 68-73.
- . «Åtte språk i Norden?» *Norsklæreren 4*, 1983.
- Tufte, Birgitte. *Tv på tavlen (Medier og pædagogik) - om børn, skole og medier*. København: Akademisk Forlag, 1996.
- Vikør, Lars S. *Språkplanlegging. Prinsipp og praksis (3. utg.)*. Oslo: Novus Forlag, 2007.
- . *The nordic Languages. Their status and interrelations (3. utg.)*. Oslo: Novus Press, 2001.
- Voegelig, Carl, og Zellig Harris. «Methods for determining intelligibility among dialects of natural languages.» *Proceedings. American philssophical society 95*, 1950: 322-329.
- Østlie, Mette Kristin. *Det nordiske perspektivet er styrket i norskfaget i videregående skole*. Mastergradsavhandling, Oslo: Universitetet i Oslo, 2009.

Sammendrag

Avhandlingen undersøker med hvilke ord Nordisk Ministerråd fra 1971 til utgangen av 2014 i tilgjengelig skrift definerer og bruker termen nabospråk, samt formulerer en nabospråkdidaktikk og en nabospråkpolitikk for de skandinaviske lands skoler og videregående skoler.

Det undersøkte tekstkorpus har blitt utvalgt ved hjelp av søkeordene *språk, sprog, nabospråk, nabosprog, grannspråk, grannespråk, undervisning, didaktikk, skole, videregående skole, gymnasium, dansk, svensk, norsk, bokmål, nynorsk* og *skandinavisk*.

De undersøkte tekstene er for eksempel Helsingforsavtalen, Avtale om kulturelt samarbeid mellom de nordiske landene, Vedtekter for Nordisk språksekretariat, Handlingsprogram for forbedret nordisk språkforståelse, Nordisk språkkonvensjon, Handlingsplan for nordisk kulturelt samarbeid, Handlingsprogram for språklig samarbeid i Norden, Nordmål, Det nordiske samarbeidet på lengre sikt, Rapporten Det umistelige, Forslag til en nordisk språkpolitikk, Deklarasjon om nordisk språkpolitikk, samt redegjørelsene om oppfølging på Språkdeklarasjonen i 2009, 2011 og 2013. I tillegg er 15 års protokoller fra møter i Nordisk råd også undersøkt.

Avhandlingen finner at Nordisk ministerråd fra 1971 til utgangen av 2014 har brukt termen *nabospråk* på så forskjellige måter at det ikke kan utledes en definisjon av bruken. Ved Sveriges og Finlands inntreden i EU i 1995 forsvinner termen fra dokumentene. Fra 2006 kommer termen tilbake, og Nordisk ministerråd skiller nå for det meste, men ikke konsekvent, mellom termene skandinaviske nabospråk og nordiske nabospråk; ved *nordiske nabospråk* forstår ministerrådet så vel alle språk i Norden som de skandinaviske språkene brukt i hele Norden.

Undersøkelsen avdekker en inkonsekvent beskrivelse av språkforståelse og en usikker bruk av lingvistisk og didaktisk terminologi. Nabospråkdidaktikk og fremmedspråkdidaktikk tillegges for eksempel samme språkforståelse. Avhandlingen avdekker og påviser at Nordisk ministerråds sekretariat i 2009 kun bruker 49 ord på å kommentere nordiske lands tre års arbeid med språkdeklarasjonen.

Avhandlingen finner at Nordisk ministerråd gjennom 43 år ikke har formulert en samlet og sammenhengende nabospråkpolitikk med en nabospråkdidaktikk for de skandinaviske lands skoler og videregående skoler. Konklusjonen peker på at Nordisk ministerråd i 2009 har overført det politiske ansvar for spr kdeklarasjonens mål til sin embetsmannskomite som har stadfestet at ansvaret for oppfølgingen er nasjonal.