Masteroppgave

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for språk og litteratur

Hanne Oksavik

Fra drilløvinger til meningsfull kommunikasjon

En studie av uttale i læreverket *Ny i Norge* fra 1977 til 2013

Masteroppgave i lektorutdanning i nordisk
Veileder: Paweł Urbanik
Mai 2022

NTNU
Kunnskap for en bedre verden

Hanne Oksavik

Fra drilløvinger til meningsfull kommunikasjon

En studie av uttale i læreverket *Ny i Norge* fra 1977 til 2013

Masteroppgave i lektorutdanning i nordisk
Veileder: Paweł Urbanik
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for språk og litteratur

NTNU
Kunnskap for en bedre verden

Forord

Nå kan forordet endelig skrives, som denne oppgavens siste…

Denne masteroppgaven har vært en lang reise for meg. Påbegynt i 2019, og nå omsider ferdig, 3 år senere. Det har vært en kamp mellom en stressende hverdag i pandemien, prokrastinering på hjemmekontor, ønsket om å få ferdig denne graden og behovet komme i gang med lærerjobbing - men med god støtte fra de rundt meg har jeg endelig kommet i mål.

Jeg ønsker å takke alle veilederne jeg har hatt gjennom disse årene, Olaf Husby, Cecilie Slinning Knudsen og til sist Paweł Urbanik. Takk for oppmuntring og tålmodighet, og gode råd på veien – også de jeg ikke tok hensyn til.

Takk til arbeidsgiveren min det siste året for god tilrettelegging, slik at jeg kunne få brukt den tiden jeg trengte til å lese lange forskningsartikler som jeg kanskje ikke engang fikk bruk for, og takk til elevene mine som har vært tålmodige og ikke mast om tilbakemelding på norsktekstene sine.

Takk til venner som har kommet med heiarop fra sidelinja, trøstende ord når det har vært kjipt, og tålmodighet i disse siste månedene når jeg nesten ikke har hatt tid til å finne på sprell, selv nå når samfunnet omsider har åpnet seg opp igjen.

Aller mest vil jeg takke min samboer Øyvind, for å ha masa som et lokomotiv - og ikke gitt opp masinga! Takk for at du har stilt opp med middagslaging, husarbeid og gjennomlesing, og for at du overbeviste meg om å jobbe mindre dette skoleåret.

Nå er jeg klar for å ENDELIG bli Lektor Oksavik!

Sammendrag

Denne oppgaven er en lærebokstudie av læreverket *Ny i Norge*, gjennom fire ulike revisjoner fra 1977 og til 2013, med uttale som fokusområde. Alt stoff om uttale i tekstbøker og lærerveiledninger er kartlagt og analysert ut fra det gjeldende læreplaner ønsket at uttaleundervisningen skal basere seg på, og ut fra status på andrespråksforskningen i de periodene læreverkene ble utgitt.

Ved å gjøre en slik analyse får vi et kritisk perspektiv på hva som har stått i læreplaner for voksne andrespråksbrukere om hvordan de bør lære seg uttale av norsk, og hvor god uttale de bør lære seg. Vi får også et bilde av det historiske perspektivet på uttale, på hvordan synet på, og forskningen om uttaleundervisning har endret seg de siste 40 årene.

Som andrespråksundervisningen ellers på 70-tallet, var *Ny i Norge* i den første utgaven opptatt av såkalte *drilloppgaver*, hvor læreren sier et ord eller en setning og elevene gjentar. Fra andre utgave får vi derimot et skifte mot *meningsfull kommunikasjon*, og fokus på *formålet* med undervisningen.

Undersøkelsen er gjort ved å kombinere kvalitative og kvantitative undersøkelser av læreverkene, ved å gå i dybden på *hva* som skrevet om uttale i de ulike utgavene, og også ved å telle antall sider og regne ut prosentandeler av hvor mye stoff som er viet til uttale i de ulike bøkene.

Funnene viser at *Ny i Norge* hadde en god andel om uttale i 2. utgave, og at innholdet var godt oppdatert i forhold til gjeldende forskning da. Det var derimot *forut* for hva den gjeldende læreplanen ønsket. I de senere utgavene har uttaleundervisningen ikke blitt vesentlig oppdatert.

Summary

This master thesis is a study of the teaching material series *Ny i Norge*, through four revisions from 1977 to 2013, with pronunciation as the main focus. The content on pronunciation in textbooks and teacher guides has been examined and compared to what the current curriculums aimed for, and to the status of second language research in the given time periods.

By doing this analysis we get a critical perspective on the pronunciation view in curriculums for adult second language learners of Norwegian - how they should learn Norwegian, and how good their pronunciation should be. We also see a picture of the historical perspective on pronunciation, how it has been considered, and how the research on pronunciation has changed over the last 40 years.

Just as the second language research in the seventies, did the first edition of *Ny i Norge* focus on drill exercises, where the teacher says a word or a sentence, and the students repeat. From the second edition we got a shift towards *meaningful communication*, and a focus on the *purpose* of the class.

This examination has been done by combining qualitative and quantitative studies of the teaching materials, by analysing *what* is written about pronunciation in the different issues, and by counting the number of pages and calculating percentages of pronunciation related content in the different books.

The findings show that *Ny i Norge* had a good share on pronunciation in the 2. edition, and that the content was well up to date with the current research at the time. It was on the contrary ahead of the current curriculums. In the later editions the pronunciation content has not been notably updated.

Innhold

1.0 Innledning 6
1.1 Problemstilling 6
1.2 Hva er skrevet tidligere? 7
2.0 Metode 8
2.3 Lærebokforskning 8
2.4 Læreboka som historisk kilde 9
2.2 Mixed methods 9
2.5 Metodiske utfordringer 10
2.6 Utvalget av bøker 10
3.1 Teori 11
3.2 Uttale i aktuelle læreplaner 11
3.2.1 Mønsterplanen M-74 12
3.2.2 500 timer norsk med samfunnskunnskap for fremmedspråklige voksne (R-1988) 12
3.2.3 Opplæringsplan for voksne innvandrere 1998 13
3.2.4 Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere 2012 14
3.3 Historisk overblikk over uttaleundervisning 15
3.3.1 40-, 50- og 60-tallet 15
3.3.2 70-tallet 16
3.3.3 80-tallet 17
3.3.4 90-tallet 18
3.3.5 2000-tallet 19
4.0 Analyse 21
4.1 Første utgave 21
4.1.1 1977 - Tekstbok 21
4.1.2 1978 - Lærerveiledning 22
4.1.3 Prosentandel uttale i 77/78-utgaven 23
4.2 Andre utgave 24
4.2.1 1990 - Tekstbok 24
4.2.2 1993 - Lærerveiledning 27
4.2.3 Prosentandel uttale i 90/93-utgaven 30
4.3 Tredje utgave 31

4.3.1 2003 - Tekstbok ... 31
4.3.2 2003 - Lærerveiledning ... 34
4.3.3 Prosentandel uttale i 2003-utgaven ... 36
4.4 Fjerde utgave ... 37
4.4.1 2013 - Tekstbok ... 37
4.4.2 2013 - Lærerveiledning ... 39
4.4.3 Prosentandel uttale i 2013-utgaven ... 41
5.0 Diskusjon ... 42
5.1 1977/78 - utgaven ... 42
5.2 1990/93 - utgaven ... 44
5.3 2003 - utgaven ... 45
5.4 2013 - utgaven ... 46
6.0 Konklusjon ... 48
Litteraturliste ... 49
Figuroversikt ... 52
Tabelloversikt ... 52
Relevans for masterutdanningen ... 53

1.0 Innledning

Det var min første veileder, Olaf Husby, som i 2018 rådet meg til å se på nettopp dette læreverket. Jeg hadde lyst til å skrive om uttale i norsk som andrespråk etter å ha gått ferdig kurset "Uttale-undervisning" på NTNU, med Husby som dyktig og engasjert foreleser, og spurte derfor om råd til "hva som manglet" i uttalefeltet. Han mente at en historisk analyse av uttale i et læreverk som har gått gjennom flere revisjoner, gjerne sett opp mot læreplaner, var nettopp noe som manglet.

Ny i Norge presenterer seg selv som «det mestselgende læreverket i norsk som andrespråk gjennom tidene» (Fagbokforlaget 2022). Siden den første utgaven ble utgitt i 1977 har den blitt revidert og utgitt på nytt i 1990, 2003 og 2013, og er et fullstendig læreverk som skal kunne dekke hele begynnerundervisningen i norsk som andrespråk.

Mye har skjedd med synet på uttaleundervisning i disse årene, og jeg ønsket derfor å se på om dette mestselgende læreverket har klart å holde seg oppdatert gjennom disse endringene, i tillegg til å undersøke om uttale har fått "nok plass" i disse læreverkene.

1.1 Problemstilling

Jeg bestemte meg for å gå litt "omvendt" fram i søken etter en passende problemstilling til denne oppgaven, og valgte heller å stille forskningsspørsmålene først. Etter å ha lest litt om lærebokforskning fant jeg ut at det jeg ville undersøke i disse bøkene var følgende:

1. Hvilket *omfang* har framstillingen av uttale i lærebøkene?
2. Gir de tilhørende lærerveiledningene nødvendig bakgrunnsstoff?
3. Er det samsvar mellom det som presenteres om uttale i lærebøkene og det som står i de gjeldende læreplanene?
4. Er bøkene oppdatert når det kommer til forskning på feltet?

Da jeg var i gang med dette sammenfattet jeg til følgende problemstilling, som oppsummerer disse forskningsspørsmålene:

> Hvordan har uttale blitt presentert og utviklet seg i Gerd Mannes lærebøker *Ny i Norge* fra første utgave i 1977 til fjerde utgave i 2013, sett i lys av gjeldende læreplaner og andrespråksforskning?

1.2 Hva er skrevet tidligere?

Det er så vidt jeg har funnet ikke utgitt noe som bruker læremiddelanalyse for å undersøke uttale i norsk som andrespråk. Det er gjort analyser av lærebøker i norsk som andrespråk, men disse har vært knyttet til andre tema. Cecilie Skauge Lello (2018) brukte i sin masteroppgave «Taket er oppe, gulvet er nede, og det er sju dager i uka» læreverket *På vei* (2012), skrevet av Elisabeth Ellingsen og Kirsti Mac Donald for å undersøke om voksne innvandrerne får ei tilpasset, hensiktsmessig og relevant norskopplæring. Liz Andrine Rønning Nordby (2018) brukte ulike lærebøker for sin masteroppgave «Lærebøkenes bidrag i arbeidsrettet norskopplæring for voksne innvandrere». De lærebøkene hun brukte var *God i norsk 1* (2017), skrevet av Lena Berg Andersen og Jannecke Hofset, *Stein på stein* (2014), skrevet av Elisabeth Ellingsen og Kirsti Mac Donald og *Mer norsk* (2012), skrevet av Gölin Kaurin Nilsen og Ingeborg Gjerseth. I tillegg fant jeg bacheloroppgave skrevet av Nils-Christian Nilsen (2019) som også brukte *Ny i Norge* til sin «lærebokanalyse innen høflighetspragmatikk».

Sammenheng mellom lærebøker og læreplan var fokuset i Bente Breiviks (2009) masteroppgave «Vurdering av læreboktekster: Språklig tilgjengelighet for minoritetsspråklige elever», men hun valgte å se på lærebøker i ulike fag på grunnskolen, ikke lærebøker i norsk som andrespråk.

Jeg har ikke kommet over veldig mange masteroppgaver om uttale, men Miriam Tryti Berg (2021) skrev nylig mer teknisk masteroppgave med navnet «Grammatikk- og uttaleundervisning for voksne innlærere av norsk – kan man spore en effekt? Resultater fra en intervensjonsstudie» hvor hun foretok en «longitudinell effektstudie, hvor (…) [hun] undersøkte hvilke effekter eksplisitt formfokusert grammatikk- og uttaleuttaleundervisning av objektsskift har på voksne S2-innlærere av norsk» (Berg 2021).

Når det gjelder lærebokforskning er det Njål Skrunes (2010) som stikker seg fram som mest relevant, med sin bok *Lærebokforskning: En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk*, som er mye brukt i både denne og overnevnte masteroppgaver.

2.0 Metode

Jeg vil i dette kapittelet gi bakgrunnsinformasjon om lærebokforskning og hvordan lærebøker kan være historiske kilder. Jeg vil begrunne mine metodiske valg for denne oppgaven, men også se på hva som kan være problematisk med å gjøre en slik undersøkelse på denne måten.

2.3 Lærebokforskning

Lærebokas hegemoniske posisjon i det norske utdanningsløpet, spesielt sett i forhold til et stadig økende antall digitale ressurser, har vært diskutert siden slutten på 60-tallet (Angvik 1982), og er fortsatt en aktuell debatt. Blikstad-Balas (2014) mener at lærebokas status i skolen er stabil, og fortsatt regnes som en sentral læringsressurs, til tross for et stadig økende antall tilgjengelige digitale ressurser (Blikstad-Balas, 2014, s. 328-329). Dette er spesielt knyttet til det norske grunnskoleløpet, men det er ingenting som tilsier at situasjonen er noe annet i andrespråksundervisningen for voksne.

«Lærebøkenes enestående stilling over lang tid i skolefagets historie gjør dem også til interessante forskningsobjekter der ulike perspektiver og interesser kan stå i fokus» (Skrunes, 2010, s. 15) – men likevel er det det ingen klar etablert metode å forholde seg til når man ønsker å forske på lærebøker.

I flere av de andre lignende prosjekter jeg har kommet over trekkes fortsatt Magne Angviks artikkel "Skolebokanalyse som tema for lærerutdanning og forskning" fra 1982 frem som relevant, selv etter snart 40 år. Blant hovedpoengene i Angviks artikkel er behovet for å se på flere sider ved lærebøker når man skal analysere dem, for på den måten å sørge for at analysene er mest mulig holdbare i et forskningsperspektiv (Angvik, 1982).

I sin artikkel viser Angvik blant annet ulike analysetyper man kan gruppere inn lærebokanalyser i, først og fremst basert på *hvor mange* bøker som er med i analysen. Her skiller han mellom *enkeltanalyser,* som er gjennomgang av enkelte bøker, og *gruppeanalyser* som kan se på opptil 100 bøker samtidig. Innen gruppeanalysene skilles det mellom *horisontale* og *vertikale* analyser. I en horisontal analyse undersøkes et tverrsnitt av bøker fra samme tidspunkt, mens en vertikal analyse ser på fremstillingen av et gitt tema over tid. (Angvik, 1982, s. 370-371). Det er en slik *vertikal* analyse jeg ønsker å utføre i dette prosjektet, ved å se på fremstillingen av uttale i ulike utgaver av samme læreverk, og dermed sammenligne endringer over tid.

Angvik trekker også fram kvalitative metoder i lærebokanalyse, som han omtaler som *romanalyse* og *frekvensanalyse* (Angvik, 1982, s. 375). Romanalyse måler "rommet", eller omfanget av et tema, gjerne kartlagt i kvadratcentimeter eller spaltelengde. Ved å fastsette omfanget slik, får vi et «absolutt og relativt mål for omfanget av en framstilling, og dermed et uttrykk for den betydning de ulike forfatterne legger på spesielle historiske forhold i sin

framstilling» (Angvik, 1982, s.375). Ved frekvensanalyse er det rett og slett telling av hvor mange ganger eksempelvis et navn eller begrep er nevnt, for å med dette kunne danne et bilde av betydningen i en bestemt historisk sammenheng. Ifølge Angvik er den største fordelen med kvantitative innholdsanalyser at de vil være lett etterprøvbare, og i liten grad avhengig av forskerens skjønn. Men det er også begrensninger på hva en slik analyse kan kvantifisere, så Angvik plasserer selv metoden som en «hjelpefunksjon til andre metoder ved skolebokanalyse» (Angvik 1982, s. 375).

2.4 Læreboka som historisk kilde

Ettersom de fleste av lærebøkene jeg undersøker i dette prosjektet ikke lenger er i bruk, kan de anses som historiske kilder. Dette støttes av Skrunes i *Lærebokforskning,* hvor han uttaler at: «i det øyeblikk en lærebok går ut av bruk, blir den en del av lærebøkenes historie» (Skrunes 2010, s. 103). Det er imidlertid ikke slik at lærebøkene blir betydningsløse når de ikke lenger er i bruk, tvert imot: «analyse av lærebøker vil kunne gi verdifull innsikt i fagets utvikling i skole og samfunn» (Angvik, 1982, s. 368).

Knut Tveit har skrevet et kapittel om historisk forskningsmetode i T. A. Klevens *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* fra 2002, hvor han mener at det kun er gjennom studier over et tidsrom at vi kan kartlegge utvikling (Tveit 2002, s. 185). Det er nettopp utvikling jeg ønsker å se på i denne undersøkelsen, og ved å sammenligne denne læreboka "med seg selv", vil jeg kunne få et klart bilde på temaets historiske utvikling.

2.2 Mixed methods

For å forsøke å gjøre mitt prosjekt mest mulig holdbart, ønsker jeg derfor å foreta til dels en kvantitativ analyse, ved å se på *hvor mye* stoff om uttale det er i hver av utgavene, i kombinasjon med en kvalitativ analyse om *hva som står* om uttale. I den kvalitative undersøkelsen vil jeg se på om stoffet om uttale i de ulike utgavene er i samsvar med det som er nedfelt i de gjeldende læreplanene, om det er samsvar med andrespråksforskningen på tidspunktet utgavene ble gitt ut, i tillegg til å undersøke om lærerveiledningene som tilhører læreverket gir tilstrekkelig bakgrunnsstoff til at man kan nyttiggjøre seg stoffet om uttale i tekstbøkene.

Bruken av både kvantitativ og kvalitativ analyse i kombinasjon trekkes fram som hensiktsmessig av Alan Bryman i *Social Research Methods* fra 2008, som omtaler en slik metodisk tilnærming som *mixed methods.*

Bryman trekker fram at mixed methods innebærer at man bruker de ulike metodene i kombinasjon, og ikke bare samtidig. Både de kvalitative og de kvantitative data man finner ved bruk av denne metoden bør være *gjensidig opplysende* (Bryman, 2008, s. 603).

2.5 Metodiske utfordringer

Skrunes (2010) skriver at kravene til lærebokforskning innebærer at man bør foreta seg en betydelig avgrensing i materialet for at undersøkelsen kan få et nødvendig dybdenivå. Metodene man velger må svare til problemstillingene og teorigrunnlaget som legges til grunn for analysen. «Hensikten er å framskaffe en mest mulig pålitelig kunnskap om lærebøkene innen det perspektivet som er reist, og resultatene må kunne etterprøves av andre» (Skrunes, 2010, s. 57). I denne masteroppgaven er undersøkelsen avgrenset til uttale, det skal dermed være mulig å besvare problemstillingen med tilstrekkelig dybde.

I denne analysen er jeg ikke først og fremst ute etter å sammenligne de ulike utgavene av bøkene med hverandre, men heller se etter en utvikling. Jeg er mer interessert i å finne det som har endret seg enn det som er likt i bøkene, selv om sistnevnte også til en viss grad kommenteres.

Mine valg av metoder har selvsagt også sine svakheter. Den kvantitative delen av undersøkelsen er basert på min egen telling av sider som handler om uttale i de ulike bøkene. Dette er ikke en eksakt metode. Antall ord ville vært mer nøyaktig enn antall sider, men det ville vært alt for omfattende i denne sammenhengen. Der det kun er kortere avsnitt som skal medregnes har jeg også vært temmelig omtrentlig. De ulike bøkene har ulike layouter, og ulik mengde tekst på hver side, men jeg har forsøkt å sammenfatte de funnene jeg har i sidetall som stemmer så godt jeg kan overens med tekstmengden per side ellers i samme bok. Dermed blir andelen stoff om uttale sammenlignet med stoff som ikke er om uttale relativt balansert.

Den kvalitative delen har også sine metodiske utfordringer. Det er mulig at både teoristoffet jeg har valgt å inkludere, samt mine funn i bøkene er farget av hva jeg ønsker å finne. Som Skrunes også konkluderer: «Er kildegrunnlaget mangelfullt, vil resultatene bære preg av det» (Skrunes, 2010, s. 105).

2.6 Utvalget av bøker

Det var fra starten klart at det var *Ny i Norge* som skulle ligge til grunn for denne analysen, og det historiske perspektivet fastslo også at alle fire utgavene måtte inkluderes. Men *Ny i Norge* er, som nevnt i innledningen, et fullstendig læreverk – og inneholder i tillegg til tekstbok og lærerveiledning også blant annet arbeidsbøker, tilleggsbøker for lytteøvinger, CD (kassetter i tidligere utgaver) og en rekke ordlister på ulike språk. Går man inn på *Ny i Norges* nettside på Fagbokforlaget får man opp 42 produkter knyttet til den nyeste utgaven (Fagbokforlaget 2022).

Jeg valgte tekstboka fordi denne er "hovedboka", «den primære kilden vil nesten alltid være læreboka, dvs. elevenes bok» (Skrunes 2010, s.102). I tillegg har jeg valgt lærerveiledningene, da disse ofte inneholder mye nyttig bakgrunnsstoff, samt forklarer mye av læringssynet som ligger til grunn for tekstbøkene, og tanken bak mye av innholdet i tekstbøkene. Jeg ville velge bøker som var gitt ut i alle de fire utgavene, og jeg anså disse to som de mest relevante – og at jeg måtte avgrense utvalget av bøker for å kunne gå nok i dybden på dem.

3.1 Teori

I dette kapittelet vil jeg legge fram teori som brukes som bakgrunnsstoff til analysen. Jeg vil først gå gjennom de aktuelle læreplanene, og vise hva de skriver om uttale - før jeg gir et historisk overblikk over uttaleundervisning med noen peilepunkter på hvilke fokusområder andrespråksforskningen hadde i de ulike tiårene.

3.2 Uttale i aktuelle læreplaner

Skrunes (2010) skriver at læreplanen historisk har hatt varierende status som styringsdokument i Norge. Fram til L97 var alle de sentrale læreplanene regnet som veiledende, og det var lokale skolemyndigheter som fattet beslutninger basert på disse (Skrunes 2010, s. 63). Men med L97 ble læreplanen omgjort til forskrift, altså en rettslig bindende regulering med hjemmel i gyldig lov (Jusleksikon.no, 2017), og det var nå krav om at læreplanen skulle gjelde for alle skoler i hele landet (Skrunes 2010, s. 63).

I denne oppgaven er det lærebøker fra 1977, 1990, 2003 og 2013 som skal analyseres, og jeg vil derfor se på hva læreplanene tilknyttet hver av utgavene spesifiserer om uttale, samt en kort generell beskrivelse av innholdet ellers. I tabellen nedenfor følger en oversikt over hvilke læreplaner som er bakgrunnen for hvilke utgaver av *Ny i Norge.* Det er utgitt læreplaner i norsk som andrespråk for voksne mellom disse, men ettersom disse fire er de som var gjeldende da hver av utgavene ble utgitt, har jeg valgt å ikke inkludere andre læreplaner enn disse.

Ny i Norge utgave	Gjeldende læreplan
1977	Mønsterplan for grunnskolen, M-74
1990	Rammeplan for 500 timer norsk med samfunnskunnskap for fremmedspråklige voksne, R-1988
2003	Opplæringsplan i norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere, 1998
2013	Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere, 2012

TABELL 1 – UTTALE I AKTUELLE LÆREPLANER

3.2.1 Mønsterplanen M-74

Det er ikke en læreplan spesielt tilknyttet voksenopplæring. Da mønsterplanen M-74 ble lansert var innvandringen til Norge fortsatt lav og behovet for norskopplæring ikke spesielt stort. Det var derfor ikke ansett som nødvendig med en egen læreplan knyttet til voksne innlærere. Begrepet *norsk som andrespråk* var heller ikke lansert ennå, så læreplanen i M-74 heter derfor *Norsk som fremmedspråk.* Dette er et kort kapittel i læreplanen, på bare litt i overkant av fire sider. Uttale nevnes ikke konkret som et eget punkt i det hele tatt, men det fokuseres på praktiske språkferdigheter og kontaktmuligheter. Morsmål trekkes fram som svært viktig, og planen konstaterer at læreren bør ha satt seg inn i likheter og forskjeller mellom de to språkene. Norskopplæringen har ifølge denne læreplanen som målsetning «å gi en naturlig innføring i norsk miljø» (KUD, 1974, s. 128).

Det legges opp til en kontrastiv undervisning, hvor nevnes at det tidlig bør gis «en grundig innføring i lyder som skrives likt, men uttales ulikt på de to språkene, og i lydtegn og lydkombinasjoner som er fremmede for dem» (KUD, 1974, s. 129). Blant arbeidsmåter som anbefales finner vi det som omtales som *bundne taleøvinger,* en form for systematisk innøving av korrekt uttale og språkbruk. Det bemerkes her at slike taleøvinger må ha en langsom og planmessig progresjon slik at «korrekt språkbruk, uttale og intonasjon får feste seg» (KUD, 1974, s. 29).

3.2.2 500 timer norsk med samfunnskunnskap for fremmedspråklige voksne (R-1988)

Denne rammeplanen er en videreføring av *Rammeplan for undervisning i norsk med samfunnsorientering for voksne flyktninger og innvandrere* fra 1985, og er utarbeidet av en arbeidsgruppe nedsatt av Kirke- og undervisningsdepartementet, KUD; Avdeling for voksenopplæring og folkeopplysning. Planen er ment å fungere som en konkret veiledning til kursarrangører og lærere, og inneholder derfor både en organisatorisk beskrivelse, samt en detaljert mal til hvilket innhold undervisningen bør inkludere.

Også her videreføres den konstrative tankegangen, og det påpekes at det er viktig at læreren har kunnskap om morsmålet til elevene. «De nye språklydene, språkelementene og språkfunksjonene vil bevisst eller ubevisst bli hektet på "kjente knagger" og systematisert i forhold til morsmålet», står det allerede i innledningen (KUD, 1988, s. 8). Videre legges det vekt på lærerens språk, som ikke skal være overartikulert, og læreren bør være på normalisert talemål eller på stedets dialekt.

Denne læreplanen har et eget delkapittel kalt *lydlære.* Her legges det vekt på både lyttetrening og uttaletrening for å lære seg lyder og lydkombinasjoner i norsk. Det understrekes at uttaleundervisning skal utgjøre en betydelig andel av begynneropplæringen, og begrunnes med at manglende eller overflatisk uttaleundervisning fra start vil kunne føre til at «ukorrekt og unøyaktig uttale festne seg i deltakernes språk og være vanskelig å rette opp senere» (KUD, 1988,

s. 12). Det vektlegges også at lyder må øves inn én for én; «læreren må demonstrere tydelig hvordan lyden produseres med riktig leppe- og tungestilling og luftstrøm». Deretter bør enkeltlydene øves opp i både korøvinger og enkeltøvinger, før de så øves i ulike plasseringer i ord, både i framlyd, innlyd og utlyd. (KUD, 1998, s 12). Også under delkapitlet *muntlig norsk* fremheves at uttale må være en stor del av begynneropplæringen, hvor det konstateres at «deltakere skal fra starten av lære muntlig norsk med riktig trykk, tone og rytme og intonasjon" (KUD, 1998, s. 12).

3.2.3 Opplæringsplan for voksne innvandrere 1998

«*Opplæringsplan i norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere* skal sikre innvandrere, flyktninger og asylsøkere en opplæring som gir dem mulighet til likestilling, deltakelse og integrering i det norske samfunnet» innledes denne læreplanen fra Kirke- og undervisningsdepartementet, som bygger på formålsparagrafen i lov om voksenopplæring (KUF, 1998, s. 5).

Denne planen er delt opp i to ulike løp, ut fra hvilken skolebakgrunn deltakerne har fra sitt hjemland. Løp A, for *deltakere med god skolebakgrunn*, er beregnet for deltakere med skolebakgrunn fra hjemlandet som tilsvarer norsk grunnskole eller mer, og er delt opp i fire moduler. Løp B, for *deltakere med liten skolebakgrunn,* består av en felles innføringsmodul, før man velger mellom to ulike varianter, *praktisk norsk* eller *skolerettet norsk.* Begge løpene har temaer, arbeidsmåter og en skisse over opplæringsløpet beskrevet i planen, samt at læringsmål og hovedmomenter beskrives i hver modul (KUF, 1998, s. 11).

Uttale er ikke et fokusområde i denne læreplanen, og nevnes bare kort i beskrivelsen av *innhold i undervisningen:*

> Gjennom arbeid med uttale skal deltakerne tilegne seg en uttale som er så god at den ikke hindrer kommunikasjonen. I arbeidet med intonasjon og lyder oppøves deltakernes evne til å skille de ulike elementene i språket fra hverandre, og de blir flinkere til å forstå norsk. (KUF, 1998, s. 7)

I de to ulike løpene er det i tillegg inkludert et avsnitt om uttaleundervisning i kapitlene *Arbeidsmåter.* I løp A presiseres det at det er viktig at deltakerne får så god uttale som mulig, og at uttaleundervisning må foregå gjennom hele opplæringsperioden, men med et særlig fokus i begynnelsen (KUF, 1998, s. 14). I løp B er det kun nevnt at det er viktig å bruke god tid på å øve inn god uttale fra begynnelsen av (KUF, 1998, s. 27). Begge løpene legger vekt på å øve inn prosodiske trekk som intonasjon og trykk, både i enkeltord og i lengre fraser. Helhetsperspektivet fremheves for løp B, hvor det står at «Når en øver prosodi, tas det utgangspunkt i helheten, og de enkelte lydene behandles som deler av en større helhet» (KUF, 1998, s. 27).

3.2.4 Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere 2012

Denne læreplanen er en forskrift til lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere, *introduksjonsloven,* og har som formål "å styrke nyankomne innvandreres mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnslivet, og deres økonomiske selvstendighet" (Vox, 2012, s 3). Planen er en revidert versjon av læreplanen med samme navn fra 2005, som oppgis å være på bakgrunn av endringer i introduksjonsloven i 2011, samt at rett og plikt til opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere ble utvidet fra minimum 300 til 600 timer fra 2012 (Vox, 2012, s. 2012).

Den språklige delen av denne læreplanen er bygget på *Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering* (2011), som er utarbeidet av Europarådets avdeling for moderne språk i 2001. Mer informasjon om Rammeverket kommer i kapittel 3.3.5. «Rammeverket inneholder beskrivelser av språkferdighetene lytte, snakke, samtale, lese og skrive på tre overordnede nivåer: elementært (A), selvstendig (B) og avansert nivå (C). Hvert av de overordnede nivåene er igjen delt inn i to» (Vox, 2012, s. 7). Disse overordnede nivåene er bakgrunn for læreplanens mål for språkferdigheter, beskrevet i fire nivåer: A1, A2, B1 og B2, i tillegg til mål for deltakere som ikke har lært å lese og skrive før de starter opplæringen.

I hvert av nivåene er uttale ett av fem punkter som kjennetegner språket på gitt nivå, sammen med språklig bredde, flyt, grammatikk og kommunikasjon. Ett av fem punkter er i utgangspunktet en grei fordeling, men innholdet er veldig kort og lite utdypet. I tabellen nedenfor har jeg sortert det som regnes som kjennetegn på godkjent nivå for uttale i hvert av de språklige nivåene fra rammeverket.

A1	Innlæreren uttaler norske lyder, ord og innlærte fraser med så god uttale at det stort sett er forståelig (s. 15).
A2	Innlæreren uttaler ord og enkle setninger slik at budskapet stort sett er forståelig, men samtalepartneren vil fra tid til annen måtte be om å få ting gjentatt (s. 17).
B1	Innlærerens uttale er stort sett forståelig (s. 19).
B2	Innlæreren har tydelig uttale og god intonasjon (s. 21).

TABELL 2 – UTTALE I RAMMEVERKET

3.3 Historisk overblikk over uttaleundervisning

Her vil jeg gi en kort oversikt over hvordan uttale og uttaleundervisning spesielt, men også noe generelt om andrespråksundervisning, har blitt omtalt og forsket på de siste 80 årene. Denne oversikten fokuserer i stor grad på forskning på engelsk som andrespråk, men der det er hensiktsmessig jeg har forsøkt å trekke inn hvordan denne diskursen har blitt behandlet i Norge.

I Norge ble "norsk som andrespråk" et begrep på 1970-tallet, med innvandringen som startet da. Tidligere brukte man begrepet "norsk som fremmedspråk", men det ble etter etablert et skille mellom *fremmedspråksundervisning*, hvor man lærer et språk i et klasserom, og *andrespråksundervisning,* når man i tillegg til klasseromssituasjonen også bor og arbeider omringet av språket man er i ferd med å lære seg (Manne & Nilsen, 2003, s. 5).

3.3.1 40-, 50- og 60-tallet

Fram mot 60-tallet var det et generelt strukturalistisk språksyn som regjerte i andrespråksmiljøene, som i stor grad besto av britiske og amerikanske lingvister som konsentrerte seg om engelsk som andrespråk, forkortet til ESL (English as Second Language). De britiske og amerikanske lingvistene brukte ulike metoder, basert på ulike teorier - men felles for dem var et sterkt fokus på muntlig språk, og spesielt på uttale, samt et syn på språk som et system av enkeltelementer, som hierarkisk skal kombineres etter bestemte strukturer (Morley, 1991, s. 484). Et annet fellestrekk var det behavioristiske læringssynet, hvor belønning og straff - i form av kommentarer fra læreren - benyttes som motivasjonsfaktorer. Jeg vil her se nærmere på de ulike språklæringsmetodene som står fram som de rådende fra 40-, 50- og inn i 60-tallet; den orale tilnærmingen og den audiolingvale metoden.

Den orale tilnærmingen, eller the *Oral Approach*, beskrives av Richards og Rodgers (2014) som utviklet av britiske lingvister allerede fra 1920- og 30-tallet, og utviklet seg fra 1950- og 60-tallet til det som ble kalt *Situational Language Teaching* og forkortet til SLT (Richards & Rodgers, 2014, s. 44). Tilnærmingen baserte seg først og fremst på at læringen skulle starte i muntlig form, og nytt materiale skulle læres muntlig før det ble presentert skriftlig. En annen karakteristikk som ble vektlagt var at nye ord og språktrekk skulle introduseres og øves på situasjonelt, altså skulle alle nye ord skulle læres ut fra hvordan det ble brukt i en situasjon, og ikke forklares grammatisk hverken på morsmålet eller målspråket (Richards & Rodgers, 2014, s. 47-48). Læringsteoriene som lå bak denne metoden var basert på et behavioristisk syn som knyttet læring til vane, og for at nye ord og språktrekk skulle bli en vane måtte setninger, i korrekt rekkefølge og med korrekt uttale, øves og repeteres til de var automatisert (Richards & Rodgers, 2014, s. 48)

De amerikanske språkforskerne gikk for en lignende metode, men valgte å konsentrere seg om kontrastive analyser av morsmålet og målspråket. Med disse mente de å kunne forutsi både grammatiske og fonologiske problemer som de mente kom til å oppstå i læreprosessen, og løse disse problemene med grundig planlagt læringsmateriell (Richards & Rodgers 2014, s. 59). Dette ble etterfulgt av ulike metoder som baserte seg i høy grad på lytting og uttaletrening, og som

etter hvert utviklet seg til det som ble kjent som den audiolingvale metoden, mest kjent for å fokusere på lytting, drilling og repetisjonsbaserte øvelser.

Undervisningen i den audiolingvale metoden baserte seg på at en lærer modellerte lyder, mønstre og setninger, og studentene repeterte. Aller helst som en slags "byggeklosser" hvor man kunne bygge seg opp fra fonemer til morfemer til ord til frase til setning (Richards & Rodgers, 2014, s. 63). Richards og Rodgers beskriver videre at språktrekk ikke ble introdusert for kommunikative formål, men for å introdusere studenten til de mest problematiske lyder og mønstre for å dermed øke flyten i studentens språk (Richards & Rodgers, 2014, s. 61). De viser blant annet til en beskrivelse av en metode for læring av thai i et språksenter i Thailand, som skisserte lærerens rolle; i tillegg til å presentere materiale og lyder for studentene, skulle de også «monitor the performance of the students so that mistakes are corrected in a timely and non-intrusive manner» (Richards & Rodgers, 2014, s. 62). Dette kan sees som et klart behavioristisk trekk.

Disse poengene ble adoptert av tidens språklærere, som i tråd med lingvistenes teorier valgte å strukturere undervisningen slik at den startet på et fonologisk nivå, som senere ble bygd "opp" til setningsnivå. Tale ble prioritert i undervisningen, fortrinnsvis i form av korrekt uttale. Lesing og skriving ble utsatt til språkinnlæreren mestret det muntlige språket til en viss grad, og det ble ansett som viktigere å mestre fonologiske og grammatiske strukturer framfor å inneha stort vokabular (Richards & Rodgers, 2014, s. 59).

Teknologi hadde også begynt å gjøre sitt fremtog i verden, og lydavspillinger fikk en viktig rolle i den audiolingvale metoden, som et middel for å kunne høre korrekt uttale og få det repetert ofte nok. Dette var oppfattet som spesielt viktig hvis læreren selv ikke var morsmålstaler av målspråket, nettopp for å fokusere på korrekte fonologiske trekk (Richards & Rodgers, 2014, s. 70).

3.3.2 70-tallet

Fram mot 70-tallet hadde målet for uttale i språkopplæringen stort sett vært uttale som skulle være så lik som den uttale vi finner hos morsmålsbrukere av språket, såkalt *morsmålslik uttale*, men på slutten av 60-tallet begynte lingvister i ESL-miljøer ifølge Morley (1991) å stille skeptiske spørsmål til om slik morsmålslik uttale var mulig å oppnå for noen som lærte seg et språk etter barndommen, og om uttale i det hele tatt var noe som kunne læres i et klasserom. Derfra ble veien kort til å vurdere om det i det hele tatt var noe poeng å bruke tid på uttaleundervisning. Resultatet av dette ble at flere språklæringsprogram ga mindre og mindre tid til konkret undervisning i uttale, mange droppet uttaleundervisningen helt, samt at veldig lite nytt læringsmateriale ble utgitt om uttale i løpet av de neste årene (Morley, 1991, s. 485).

For øvrig så vi utover 70-tallet i andrespråksundervisningen et pedagogisk fokusskifte fra repetitive drilløvinger til mer kommunikative og oppgavebaserte metoder, og et større ønske om autensitet i både læringsmaterialet og læringsaktiviteter (Morley, 1991, s. 486). Det ble utviklet flere nye "designermetoder" på 70-tallet, blant annet *The Silent Way* (Gattego 1972), *Community Language Learning* (Curran 1976), og *Total Physical Response* (Asher 1969). Husby

(2015) forklarer bakgrunnen for disse slik: «Disse metodene er inspirert av observasjoner gjort av barns læring av førstespråket og voksnes uinstruerte andrespråkslæring. De bygger delvis på tilfredsstillelse av øyeblikkelige kommunikative behov, dels på frigjøring fra et press på å snakke» (Husby, 2015, s. 336). Disse metodene fortsatte i varierende grad å bli brukt også i de kommende årene, men ingen av dem viste seg å kunne stå imot den neste store bølgen i andrespråksforskningen.

Det var nemlig også på 70-tallet vi først ble introdusert for begrepet *kommunikativ kompetanse*, som skulle vise seg å bli styrket i språkopplæringen de neste tiårene. Begrepet ble lansert av Dell Hymes i 1972, originalt som en reaksjon på Noam Chomskys begrep *språklig kompetanse.* Ifølge Hymes er språklig kompetanse i form av grammatiske kunnskaper en del av den kommunikative kompetansen, men denne dekker også kompetanse knyttet til hva som er passende og hensiktsmessig å si i ulike sammenhenger (Hymes 1972).

3.3.3 80-tallet

I løpet av 80-tallet økte på nytt interessen for uttaleundervisning, ettersom forståelig uttale nå ble regnet som viktig for kommunikasjon. Morley (1991) understreker viktigheten av uttale som er forståelig for andre, uten å nødvendigvis være helt morsmålslik: «Intelligible pronunciation is an essential component of communicative competence» (Morley, 1991, s. 488).

Det begynte også å komme til syne et sosiolingvistisk perspektiv på uttale, som gjorde at flere så nytteverdien i uttaleundervisning. Blant annet uttrykte Beebe (1978) følgende om den rollen uttale spiller for den enkelte: «the very act of pronouncing, not just the words we transmit, are an essential part of what we communicate about ourselves as people» (Beebe, 1978, s. 3). Husby (2015) beskriver hvordan språktrekk og avvikende uttale, både prosodiske og på enkeltlydnivå, kan relateres til stereotypier og tilskrives stigmatiserende personlighetstrekk, kompetanse, holdninger og intelligensnivå (Husby, 2015, s. 337-338).

Det var nå generell enighet om at kravet ikke kunne være morsmålslik uttale for andrespråksinnlærere, men «intelligible, communicative, confident users of spoken [language] for whatever purposes they need» (Morley, 1991, s 489). I tillegg ble fokuset i undervisningssituasjonene flyttet vekk fra læreren og mot innlærerne. Det ble ansett som mer hensiktsmessig at innlærerne fikk større ansvar for egen læring, og at undervisningen burde bestå av friere og mer autentiske oppgaver og arbeidsmåter. Det var også en etablert en konsensus om at såkalte drilløvinger ikke lenger var veien å gå, da disse ble oppfattet som så demotiverende for både lærere og innlærere at de rett og slett kunne være til skade for uttaleundervisningen; «Drilling sounds over and over often leads to discouraging results. Discouragad students and teachers alike end up wanting to avoid pronunciation altogether» (Gilbert, 2010, s. 3).

Et annet resultat av det kommunikative perspektivet på uttaleundervisning var at det nå ble diskutert om det var *enten* fokus på enkeltlyder *eller* prosodi som var mest formålstjenlig. Husby (1996) bruker betegnelsene “lokalt nivå” eller “nedenfra-og-opp” og “globalt nivå” eller “ovenfra-

og-ned". Lokalt nivå vil si at en arbeider med modifikasjon av enkeltlyder, vokaler og konsonanter, og på prosodiske trekk som trykk, lengde og tonelag, og brukes ved at «Gjennom kommunikative aktiviteter oppøves språklærlingens evne til å kunne korrigere uttale av enkeltlyder og manipulere prosodiske trekk slik at meninga uttrykkes på en forståelig måte» (Husby, 1996, s. 26). Globalt nivå er fokuset på «syntesen av de ulike lokale komponentene» (Husby, 1996, s. 26), og prosodiske enheter som intonasjon, rytme og trykk vektlegges, i tillegg til talehastighet og stemmekvalitet.

3.3.4 90-tallet

Etter de store endringene i andrespråksfeltet i løpet av 80-tallet gikk man ifølge Morley (1991) inn i 90-tallet med en ny optimisme for uttaleundervisning som en integrert del av andrespråksopplæringen. Undervisningen skulle fra nå av baseres på kommunikasjonsbaserte øvelser istedenfor isolerte drilløvinger, globalt nivå var like viktig som lokalt nivå, og integrert i uttalebegrepet var nå også stemmekvalitet og kroppsspråk. I tillegg var det økt fokus på innlærerne selv, og at disse skulle kunne være oppmerksomme på egne prestasjoner, ferdigheter, målsettinger og potensiale, og med ansvar for egen læring. Uttale skulle læres gjennom *meningsfulle øvelser* og simuleringer av autentiske situasjoner, og sammenhengen mellom produksjon og persepsjon skulle trenes med lytteøvelser med ulike målspråksvarianter (Husby 1996).

Optimisme til tross, viser Piske m.fl. (2001) i en analyse av faktorer som påvirker graden av aksent hos andrespråksbrukere til undersøkelser gjort i løpet av 90-tallet at eksplisitt uttaleundervisning ble viet liten plass i de fleste andrespråksklasserom (s. 200). Dette fortsetter også inn i det nye millenniet, som jeg vil komme tilbake til i neste kapittel.

Diskusjonen om lokalt nivå eller globalt nivå fortsatte også inn i 90-tallet. I følge Morley (1991) ble det nå ansett at et dobbelt perspektiv fungerte best i kommunikasjonundervisningen, med undervisning både på lokalt og globalt nivå, enten ved å veksle mellom dem, eller ved å kombinere dem (Morley, 1991, s. 497).

Selv om den generelle enigheten om at en kombinasjon av lokalt og globalt nivå i undervisning som var mest hensiktsmessig, fortsatte forskere å argumentere for begge deler. Blant annet mente McNerney og Mendelsohn (1992) at lokalt nivå, altså enkeltlyder, vokaler og konsonanter var det mest avgjørende i uttaleundervisningen:

> A short term pronunciation course should focus first and foremost on suprasegmentals as they have the greatest impact on the comprehensibility of the learner's English. We have found that giving priority to the suprasegmental aspects of English not only improves learners' comprehensibility but is also less frustrating for students because greater change can be effected" (McNerney & Mendelsohn, 1992, s. 132).

3.3.5 2000-tallet

Her velger jeg å slå sammen de siste tyve årene, dels fordi den siste utgaven av *Ny i Norge* er utgitt i 2013, og dels fordi jeg anser at det ikke er et tydelig skille fra 2000-tallet til 2010-tallet.

Fokuset på empirisk forskning fra midten av 90-tallet holdt seg inn i det nye millenniet, men ifølge Derwing og Munro (2005) var mye av den forskningen som ble utgitt ikke spesielt tilgjengelig for andrespråkslærere uten spesialisert kunnskap om fonetikk, og ettersom den ofte var basert på forsøk utført i laboratorier, ble den heller ikke oppfattet som relevant for andrespråksundervisningen. (Derwing & Munro 2005, s 382). Dette støttes av Deng et al. (2009) som gjorde en grundig undersøkelse av hva som ble utgitt i de største tidsskriftene innen andrespråk, en artikkel med navner «English Pronunciation Research: The Neglected Orphan of Second Language Acquisition Studies?». Uttale som "neglected orphan" ble et populært begrep som ble adoptert av blant annet Gajewskaja (2021) og Katabi & Saeb (2015). Sistnevnte viser til at Jenkins (2004) erklærte i en artikkel i tidsskriftet *Annual review of applied linguistics* at «pronunciation has come of age, and is unlikely to remain on the margins of language teaching in the 21st century as it did in the final part of the twentieth» (Jenkins, 2004, s. 120).

Et bevis på at uttale ikke fikk mye oppmerksomhet i andrespråksforskningen ser vi i det faktum at det ikke ble lansert et eget tidsskrift for uttale før i 2015, da *The Journal of Second Language Pronunciation* ble lansert. Tidsskriftet kom ut i to årlige utgaver i årene 2015-2018, og tre årlige utgaver i årene 2019-2021. Før dette var det bare enkelte artikler og noen ytterst få spesialutgaver i de andre store tidsskriftene viet til andrespråksforskning. Den tidligere nevnte artikkelen fra Deng et al. har forfatterne gått gjennom 14 ulike tidsskrift i perioden 1999-2008 og regnet ut prosenttall for mye uttale som er inkludert. Regner man sammen prosenttallene for hvert tidsskrift får man et gjennomsnitt på 3,43% artikler om uttale (Deng et al., 2009, s. 2).

I andrespråksforskningen var det fortsatt engelsk som andrespråk som er hovedfokuset, og Deng et. al. viser også til diskusjonen omkring det engelske språkets rolle som verdensspråk i det nye millenniet. De viser til Harmer (2007) som mener at andelen av mennesker som snakker engelsk som har dette som førstespråk kan være så lav som 1:3, og at dette får implikasjoner for uttaleundervisningen, spesielt når det kommer til diskusjonen om morsmålslik uttale. Når en så stor andel av engelskspråklige ikke har engelsk som førstespråk, vokste også interessen for å anse engelsk som et felles verdensspråk, et lingua franca; «a language used widely for communication between people who do not share the same first (or even second) language» (Harmer, 2007, s. 13). Selv om morsmålslik uttale sluttet å være målet for andrespråksforskere allerede på 80-ttallet, mener Jenkins (2004) at morsmålslik uttale likevel fortsatte å være målet for mange innlærere (Jenkins 2004).

Et siste poeng jeg vil trekke fram fra Deng et al. sin oppsummeringsartikkel er konklusjonen om at et vanlig tema i de artiklene som var å finne om uttale var at mangel på kunnskap om hvordan en bør undervise i uttale var hovedgrunnen til at uttale ble undervist i liten grad i klasserom.

Selv om jeg til nå har beskrevet forskning rundt engelsk som andrespråk, og ikke norsk, kan vi trekke flere paralleller. Cecilie Slinning Knudsen skriver i en artikkel i tidsskriftet *Norsklæreren* i 2019 at hun i 2018 gjorde en undersøkelse blant andrespråkslærere som deltok på hennes seminarer samme år var det ut at hele 20% som følte seg "usikre på" eller "utrygge på"

uttaleundervisning i egne klasserom (Knudsen, 2019, s. 48). Dette mener hun kan skyldes mangefull og lite praksisrettet undervisning i uttale hos utdanningsinstitusjonenene som tilbyr andrespråksundervisning (Knudsen, 2019, s. 51).

Ketabi & Saeb (2015) mente at de viktigste debattene tidlig på 2000-tallet var "intelligibility vs nativeness", altså forståelighet som en motsats til målet om mest mulig morsmålslik uttale, "Lingua Franca"-diskusjonen som ble nevnt ovenfor, samt diskusjonen om "segmentals vs suprasegmentals", altså diskusjonen om det er enkeltlyder eller prosodi som som bør prioriteres i uttaleundervisningen (Ketabi & Saeb, 2015, s. 184).

Konklusjonen fra 80-tallet om lokalt og globalt nivå burde kombineres i undervisningen var fortsatt gjeldende. Hahn publiserte i 2004 en studie om plassering av setningstrykk, og konkluderte at riktig plassering av trykk i setninger spiller en betydelig rolle i andrespråkbrukeres forståelighet, og at det er viktig at det blir undervist i dette – men uten å påstå at det er setningstrykk som er *avgjørende* for god forståelighet (Hahn, 2004).

Mer avgjørende i andrespråksforkningen ble nok lanseringen av *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (Forkortet CEFR). På norsk fikk dette tittelen *Det felles europeiske rammeverket for språk*, ofte bare omtalt som Rammeverket. Rammeverket ble oversatt og tilrettelagt for norsk i 2011, men fikk ifølge Golden og Kulbrandstad (2019) innflytelse i Norge før den tid, blant annet med inndelingen av ferdighetsnivå i læreplanen i Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere i 2005 som eksplisitt bygde på referansenivåene A1 – B2 i Rammeverket, som nevnt i kapittel 3.2.4. (Golden & Kulbrandstad, 2019, s. 41). Rammeverket ble også brukt som grunnlag for prøver i norsk som andrespråk på flere nivåer.

Rammeverket bidro med et grunnlag for utforming av lærestoff, læreplaner og læremidler, og lanserte seg selv som et hjelpemiddel for å gi «et felles grunnlag for utforming av lærestoff til språkkurs, retningslinjer for læreplaner, eksamener og læremidler i hele Europa» og «har som intensjon å få bort barrierene mellom fagfolk som arbeider med moderne språk, barrierer som skyldes de ulike utdanningssystemene i Europa» (Utdanningsdirektoratet & Council og Europe, 2011, s. 1).

4.0 Analyse

I dette kapittelet vil jeg legge fram mine funn av hva som står skrevet om uttale i de ulike utgavene av *Ny i Norge.* Jeg går systematisk fram og gjennom utgave for utgave, først tekstboka og deretter lærerveiledningen. Jeg avslutter hver utgave med en tabell som viser prosentvis antall sider i begge bøkene for nevnte utgave.

4.1 Første utgave

4.1.1 1977 - Tekstbok

Denne tekstboka består av totalt 22 leksjoner, fordelt på 127 sider. Illustrasjoner i boka er i form av tegninger, uten farge. Det er slike tegninger på de aller fleste sidene, som illustrerer hva tekstene handler om.

C. Maria på et postkontor.

— Hvor mye koster et brev til Spania?
— Det koster 1,40.
— Kan jeg få ett frimerke til 1,40 og ett til en krone?
— Vær så god.
— Her er fem kroner.
— 2,60 tilbake.
— Takk.

FIGUR 1 - EKSEMPEL PÅ ILLUSTRASJON, LEKSJON 4, S 21

I forordet er det nevnt at de tilhørende lydbåndkassettene er lest inn av nordmenn, også når personene i tekstene er innvandrere, fordi «intensjonen er at kursdeltakerne skal lære norsk slik nordmenn snakker» (Manne, 1977, s. 5). Utover dette er ikke uttale nevnt ytterligere i tekstboka, hverken i tekster eller oppgaver.

4.1.2 1978 - Lærerveiledning

Denne lærerveiledningen tilhører tekstboka gitt ut året før. Layouten er funksjonell og enkel, med stikkord i margen som gjør det lett å finne det man leter etter. Boka er på 63 sider, og er delt i to deler, en del med "metodiske anvisninger", og en del med "leksjonsutkast".

Uttale nevnes allerede i forordet, som det tredje punktet som beskriver hva elevene bør sitte igjen med etter undervisningen, men det er ikke spesifisert andre krav enn *god uttale* (Manne, 1978, s. 6).

I del 1 legges det føringer på at undervisningen bør foregå i form av en «modifisert direkte metode» (Manne, 1978, s. 10), som beskrives som en undervisningsform som ikke forutsetter hjelpespråk, og at undervisningen i all hovedsak bør foregå på norsk. «Undervisningen må være systematisk og følge en fonetisk og grammatisk progresjon» (Manne, 1978, s. 10). Det åpnes videre opp for at i de tilfellene læreren kan elevenes morsmål, bør dette utnyttes kontrastivt, for å lettere kunne vite hvor vanskelighetene i grammatikk og uttale kan oppstå.

Videre følger et delkapittel på to sider dedikert til uttale. Her trekkes det blant annet fram at uttale henger sammen med lytteforståelse, og at intonasjon og setningsrytme er like viktige som de enkelte lydene for å få god uttale. Det påpekes tidlig i dette kapittelet at læreren alltid skal korrigere "dårlig uttale", og at det er viktig at dette gjøres helt fra start. Ved å la elevene snakke "gebrokkent" norsk, vil mønster og vaner fikseres, og det vil da bli vanskeligere å lære elevene god uttale (Manne, 1978, s. 11). En konsekvent korrigering fra start vil kunne, hvis det blir gjort på riktig måte, gi elevene trygghetsfølelse.

Det pekes deretter på at det er to typer lærere som kan komme til å godta "en heller dårlig uttale" (Manne, 1978, s. 12); nye lærere uten språklig utdannelse, som mangler erfaring med hvordan de skal rette på dårlig uttale og «kan ikke si hvor feilen ligger, selv om de hører at det klinger dårlig» (Manne, 1978, s. 12), samt lærere som har blitt så vant til utlendingenes språk at de i større grad godtar elevenes uttale som den er.

Etter dette kommer det metodiske råd for hvordan uttaletreningen bør foregå. Det gis eksempler, som å la elevene lytte og gjenta - gjerne gruppevis, samt å passe på at elevene lukker bøkene med muntlig innøving, slik at de ikke forstyrres av tekstbildet. Andre metodiske tips er å benytte seg av speil for å se på tungens og leppenes plassering ved uttale av de enkelte lydene, samt trening på minimale par.

Det fremheves at det er helt nødvendig at læreren kjenner til leppenes og tungens stilling ved uttale av de ulike lydene, og det følger med et enkelt skjema med leppe- og tungestilling ved uttale av vokaler, samt en avbildning av vokalfirkanten.

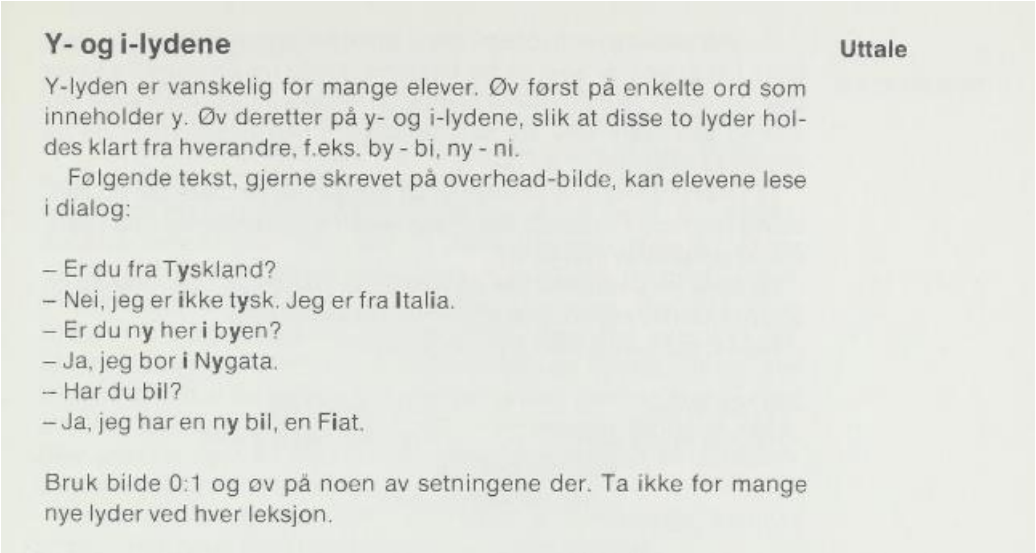
	brede lepper	halvrunde lepper	runde lepper
liten munnåpning	i	y	u
middels munnåpning	e	ø	o
stor munnåpning	æ	a	å

FIGUR 2 - SKJEMATISK OVERSIKT OVER LEPPESTILLING VED UTTALE AV VOKALER, S. 12

Kravet om korrekt uttale nyanseres i neste delkapittel, om grammatikk. Her diskuteres *frie taleøvinger,* og også her fremheves at læreren bør avbryte om eleven uttrykker seg uklart. Men det åpnes også opp for en mindre korrigerende fremgangsmåte:

Men eleven må også få føle at kravet om absolutt korrekte setninger er mindre i fri konversasjon enn i bundne taleøvinger. I fri konversasjon er det viktigere hva elevene sier, enn hvordan de sier det, og det aller viktigste er at de sier noe i det i hele tatt. Man må forsøke å gi elevene selvtillit, slik at de tør snakke norsk utenfor klasserommet. (s. 16)

I bokas del 2, "leksjonsutkast", finner vi detaljerte veiledninger, eller *forslag* til hvordan læreren kan arbeide med de ti første leksjonene i tekstboka. For de resterende tolv leksjonene er det ingen spesifikk veiledning. Leksjonsutkastene er først og fremst beregnet på lærere som ikke har tidligere erfaring med å lære bort norsk som fremmedspråk (Manne, 1978, s.20). Også her gjentas at alle uttalefeil skal rettes på. Utover disse leksjonsutkastene fremheves enkeltlyder som bør øves ekstra på, f.eks i kapittel 2 bør man øve på forskjellen mellom [i] og [y], og i kapittel 3 [sj]-lyden i tillegg til [å]. Det er ulike uttale-veiledninger i alle ti leksjonsutkastene, tydelig markert i margen. Hver uttaledel dekker omtrent en halv side.



Y- og i-lydene **Uttale**

Y-lyden er vanskelig for mange elever. Øv først på enkelte ord som inneholder y. Øv deretter på y- og i-lydene, slik at disse to lyder holdes klart fra hverandre, f.eks. by - bi, ny - ni.

Følgende tekst, gjerne skrevet på overhead-bilde, kan elevene lese i dialog:

– Er du fra Tyskland?
– Nei, jeg er ikke tysk. Jeg er fra Italia.
– Er du ny her i byen?
– Ja, jeg bor i Nygata.
– Har du bil?
– Ja, jeg har en ny bil, en Fiat.

Bruk bilde 0:1 og øv på noen av setningene der. Ta ikke for mange nye lyder ved hver leksjon.

FIGUR 3 - EKSEMPEL PÅ UTTALEDEL I LEKSJONSUTKASTENE, LEKSJON 2, S. 31

4.1.3 Prosentandel uttale i 77/78-utgaven

1977/78	Antall sider om uttale	Antall sider totalt	Prosentandel om uttale
Tekstbok	0,2	127	0,16%
Lærerveiledning	7	63	11,1%

TABELL 3 – PROSENTANDEL UTTALE I 77/78-UTGAVEN

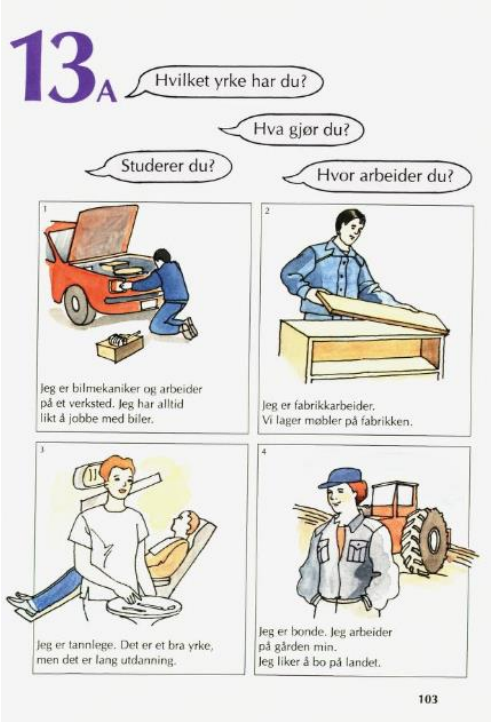
4.2 Andre utgave

4.2.1 1990 - Tekstbok

I 1990-utgaven er antallet leksjoner økt til 30, og hele boka er på 233 sider. Økningen i uttale i denne læreboka skyldes nok at Manne har fått med seg Olaf Husby som konsulent, som har bidratt med mye uttale-stoff. Olaf Husby var da universitetslærer, men ble senere førsteamanuensis i språkvitenskap ved NTNU med norsk som andrespråk og har uttale som spesialfelt.

Denne utgaven legger stor vekt på det kommunikative aspektet, og presenterer denne tekstboka som revidert utgave av 1977-tekstboka med større vekt på elevaktivitet. Forfatteren skriver i forordet at hun ønsker at en med denne tekstboka skal kunne arbeide parallelt med funksjoner, grammatikk og uttale, der funksjoner defineres som «det vi vil oppnå med språket: hilse, presentere seg, foreslå noe. svare i telefonen osv.» (Manne, 1990, s. 3).

De ulike tekstene illustreres fortsatt av tegninger, og noen av dem er nå i farger. Det er også gjennomgående fargetema på overskrifter og inndelinger gjennom hele boka.



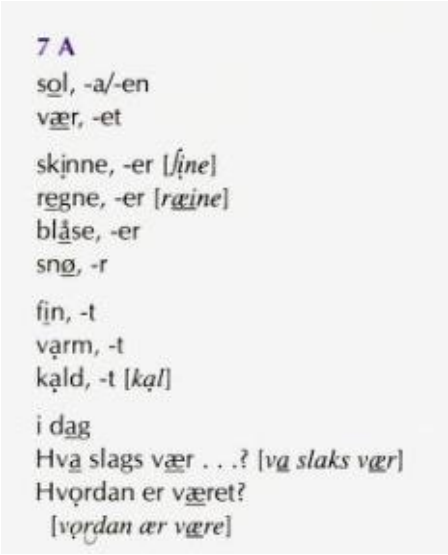
FIGUR 4 - EKSEMPEL PÅ ILLUSTRASJON, LEKSJON 13A, S. 103

I likhet med lærerveiledningen fra 1978, tas uttale opp allerede i forordet, men nesten bare som en påstand om at «Korrekt uttale er en viktig del av norsklæringen» (Manne, 1990, s. 3). Videre beskrives hvordan boka har tatt i bruk et enkelt system med uttalemarkeringer, som viser lyd, vokallengde og trykk. Denne er i bruk i en omfattende ordliste på 25 sider bak i boka, som er inndelt etter leksjonene i boka. På innsiden av omslaget bakerst i boka finner man i tillegg en vokal- og en konsonantoversikt.

Ordliste

¯	lang vokal, eksempel: heter
.	kort vokal, eksempel: Nọrge
ŋ	uttales som **ng** i ringe
ʃ	uttales som **sj** i sju
ç	uttales som **tj** i tjue
rs	uttales som **rs** eller som ʃ, retrofleks lyd
rt	uttales som **rt** eller som ʈ, retrofleks lyd
rd	uttales som **rd** eller som ɖ, retrofleks lyd
rn	uttales som **rn** eller som ɳ, retrofleks lyd
rl	uttales som **rl** eller som ɭ, retrofleks lyd

FIGUR 5 - MARKERINGENE SOM BRUKES I ORDLISTA, S. 198



7 A

sol, -a/-en
vær, -et

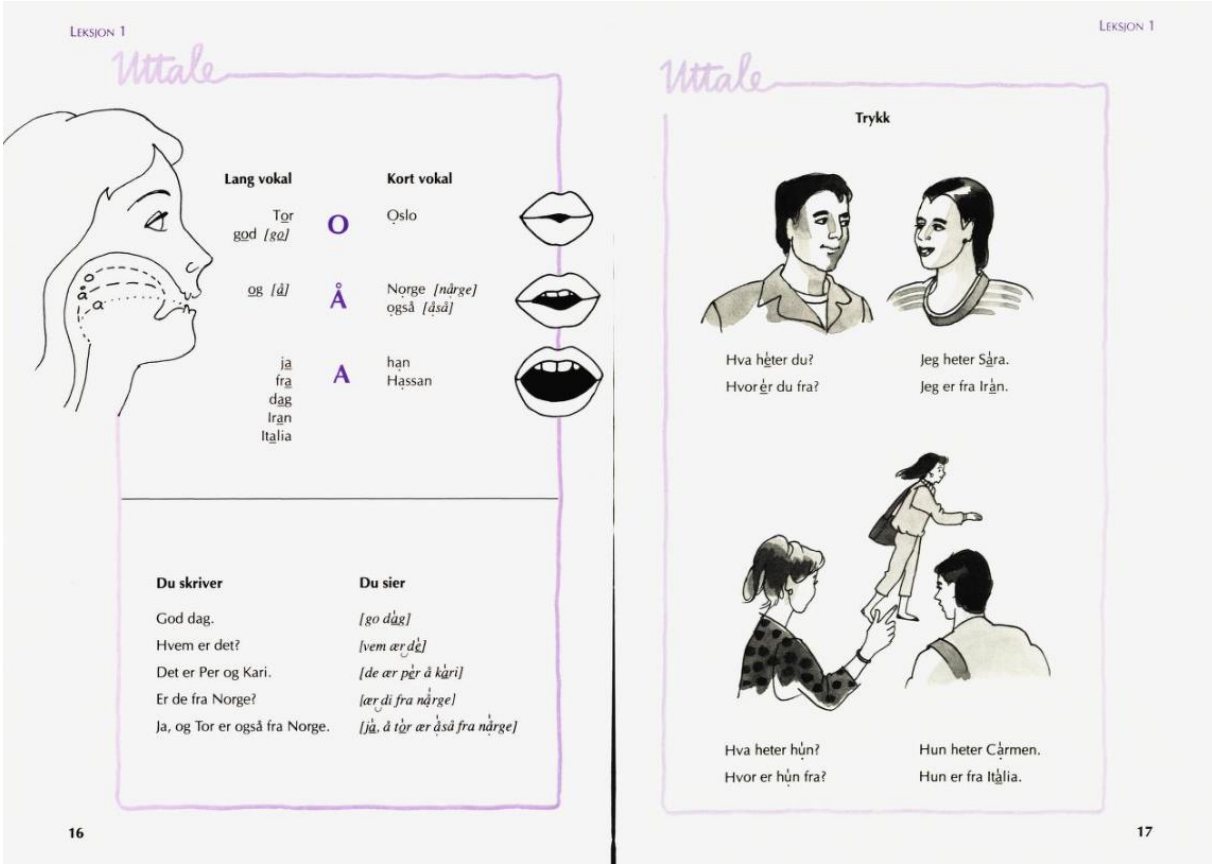
skịnne, -er [*ʃịne*]
regne, -er [*rægine*]
blåse, -er
snø, -r

fin, -t
vạrm, -t
kạld, -t [*kạl*]

i dag
Hva slags vær . . .? [*va slaks vær*]
Hvọrdan er været?
[*vọrdan ær være*]

FIGUR 6 - EKSEMPEL PÅ HVILKE ORD SOM ER LISTET OPP I ORDLISTA, LEKSJON 7A, S. 203

I denne utgaven er uttale tatt inn som en del av leksjonene, også i tekstboka. Men det er kun i de elleve første leksjonene. Uttale-delene er på mellom en og to sider for hver leksjon, og er tydelig markert med en egen overskrift og layout. Hvordan man skal arbeide med uttale utover disse sidene er kun nevnt med en henvisning til lærerveiledningen (Manne, 1990, s. 3). I de fire første leksjonene finner vi også store illustrasjoner som visualiserer tunge- og leppestillinger for de aktuelle lydene. Fram til leksjon åtte er det på hver av uttaleside noen ord eller korte setninger som er markert med trykk, i tillegg til at det på de fleste sidene er noen setninger av typen “du skriver - du sier”, med en enkel fonetisk transkripsjon.



FIGUR 7 - EKSEMPEL PÅ UTTALESIDER, LEKSJON 1, S. 16-17

I tabellen under finner du en oversikt over hvilke aspekter som blir presentert i uttale-sidene i de ulike leksjonene. Når det står "trykk" viser det til ord eller korte setninger som er markert med trykk og hvor det skal være lange vokaler, som på bildet over.

Leksjon	Fokusområde uttale
1	Lang og kort vokal: O, Å og A + du skriver/du sier + trykk
2	Lang og kort vokal: I, E og Æ + minimale par: b-p, d-t, g-k, v-f, v-b + trykk
3	Lang og kort vokal: U + du skriver/du sier + trykk
4	Lang og kort vokal: Y og Ø + du skriver/du sier + trykk
5	Lang og kort vokal: A, E og I med ingen/én konsonant eller flere konsonanter + trykk

6	Lang og kort vokal: O og Å med ingen/én konsonant eller flere konsonanter + du skriver/du sier + trykk
7	Lang og kort vokal: Y og U med ingen/én konsonant eller flere konsonanter + trykk
8	ʃ-lyd og ç-lyd + trykk
9	Lang og kort vokal: Ø og Æ med ingen/én konsonant eller flere konsonanter + ŋ-lyd
10	F/G/K/P/S/T/B + konsonant
11	Du skriver/du sier: RS, RT, RN, RD og RL.

TABELL 4 - FOKUSOMRÅDER PÅ UTTALESIDENE I 90-UTGAVEN

4.2.2 1993 - Lærerveiledning

Dette er lærerveiledningen som ble omtalt i tekstboka fra 1990. Den er ganske omfattende, og er på 322 sider, hvorav transparenter/kopioriginaler, uttaleøvinger, sanger, diagnostiske prøver og utskrifter fra EDB-oppgaver som følger med læreverket utgjør omtrent 200 sider. Boka har en enkel og funksjonell layout, med mye tekst på hver side. Man kan dele opp denne veiledningen i fire hoveddeler; "generelle metodiske anvisninger", "læremiddelets ulike deler", "forslag til undervisningsopplegg" og "kopioriginaler".

Også i denne lærerveiledningen nevnes uttale allerede i løpet av de første sidene, i den delen av veiledningen kalt "generelle metodiske anvisninger", men har nå krøpet opp som punkt nummer to under mål for undervisningen; «Etter at elevene er ferdig med *Ny i Norge*, bør de kunne [ ] føre en samtale på norsk om emner fra dagliglivet uten at uttalen hindrer forståelsen». Det legges videre vekt på kommunikativ kompetanse, som gjenspeiles iblant annet punkt sju; «- bruke kommunikasjonsstrategier, dvs. teknikker for å holde kommunikasjonen i gang med det begrensede språknivået de har» (Manne, 1993, s. 7). Forfatteren spesifiserer at hun anbefaler en *kommunikativ angrepsmåte* i arbeidet med læreverket, hvor man bruker kommunikasjon som et viktig middel for å nå målet, som nettopp er kommunikasjon. Det kan man oppnå ved å gi elevene en stor mengde språklig "input" allerede i starten av aktiviteten, slik at de får dermed tilegnet seg vokabular og grammatikk uten å ha fått direkte undervisning i det - og deretter kan selv begynne å kommunisere direkte innen temaet (Manne, 1993, s. 9-10).

I motsetning til lærerveiledningen fra 1978, har denne utgaven klart å til en viss grad spesifisere hva målet for uttale skal være: «*Hvordan noe sies er like viktig som hva som sies.* Kravet til elevenes uttale må være at de blir forstått av nordmenn flest uten at de som lytter trenger å anstrenge seg. Dette gjelder *både enkelte lyder og prosodi*» (Manne, 1993, s. 12).

Både enkeltlyder og prosodi er begrep som trekkes frem flere ganger i løpet av denne lærerveiledningen. Prosodi betegner her *rytme, intonasjon* og *aksent* i setningene man lager av ordene (Manne, 1993, s. 11). Det framstilles som viktig at man begynner uttaleopplæringen på setningsnivå, og ikke ved å dele opp i sekvenser. Aller helst bør dette gjøres ved å gjenta i kor, som trekkes fram som en svært hensiktsmessig metode. Spesielt *rytme* vektlegges i dette kapitlet, og aller mest i form av veksling mellom trykktunge og trykklette stavelser, også kalt *rytmisk setningstrykk.* Motsatsen *emfatisk setningstrykk* nevnes også*,* hvordan ulik plassering av trykket i en setning kan endre betydningen av setningen (Manne, 1993, s. 14). Forfatteren påpeker at det viktig at elevene fra begynnelsen lærer seg de fonetiske transkripsjonene som brukes i tekstboka, slik at de selv kan bruke ordlista og kontrollere uttalen (Manne, 1993, s. 13).

Også denne lærerveiledningen legger vekt på at læreren bør ha innsikt i typiske trekk ved elevenes morsmål, «slik at han vet om de mangler noen av de norske vokalene eller konsonantforbildelsene, om de skiller mellom lange og korte vokaler, om de er enstavelsesspråk eller ikke, om de har tonemer og i så fall hvor mange» (Manne, 1993, s. 12) - slik at han lettere kan forstå elevenes utfordringer med uttale, og legge opp undervisningen deretter. I tillegg nevnes også persepsjon/lydoppfattelse som en viktig del av uttaleundervisningen, og at elevene må høre korrekt uttale mange ganger før de selv skal gjenta.

I del 2 av veiledningen, "læremiddelets ulike deler" forklares oppbygging og anbefalt bruk av læreboka, tilhørende ordlister, kassetter, øvinger i lytteforståelse, språkøvinger på EDB og selve lærerveiledningen. I presentasjonen av tekstboka forklares uttalesidene i de elleve første leksjonene, og ordlista med lydskrift bak i boka. Her fremheves det at det er «lagt vekt på at elevene fra begynnelsen skal være klar over at *trykk og lang og kort vokal i trykksterke stavelser* er avgjørende for norsk grammatikk» (Manne, 1993, s 23).

Veiledningens del 3, "forslag til undervisningsopplegg", presiseres som en «veiledning underordnet lærerens opplegg» (Manne, 1993, s. 29), og er utarbeidet som et forslag til undervisningsopplegg beregnet for lærere som mangler erfaring med å undervise utlendinger i norsk, i tillegg til ytterligere inspirasjon til erfarne lærere. Undervisningsoppleggene dekker kun de ti første leksjonene i boka, og begrunnes med at forfatteren regner med at også nye lærere vil ha tilstrekkelig erfaring etter disse ti, og vil derfor uten problemer kunne fortsette med de resterende leksjonene på egenhånd (Manne, 1993, s. 29).

Det fremheves at uttale bør prioriteres tidlig i undervisningen, og som en kommentar til uttale til undervisningsoppleggene står følgende:

> Et viktig moment i begynnerundervisningen er uttalen. Det tar lang tid å arbeide intensivt med uttalen, men hvis uttalen blir rett fra begynnelsen, tar elevene med seg korrekt uttale gjennom hele boka og gjennom hele livet. Det blir ikke presentert noen nye lyder eller intonasjonsmønster etter at det første elleve leksjonene er gjennomgått. Derfor kan en tillate seg å bruke god tid på uttalen i begynnelsen, og så gå fortere fram når uttalen sitter. (Manne, 1993, s. 30).

I forslagene til undervisningsopplegg varierer mengden stoff knyttet konkret til uttale fra leksjon til leksjon. I den første leksjonen dekker uttale omtrent en side, mens videre er det kun et avsnitt. For leksjon 2-4 er det ikke spesifisert hvordan man bør jobbe videre med uttale for leksjonen.

Uttale

O- og Å-lyd samt trykk

Lytt til teksten på side 50 i tekstboka. Vis at Å-lyden iblant skrives med **o** og iblant med **å**.

La elevene lage setninger med ordene på siden. Eksempel: Jeg har ei/en *bok*, Jeg har *to* kroner. *Kona* til Tor heter Liv. Her er en *krone*. *Broren* til Kari heter Per. Osv.

Uttaleøving 6:2 tar også opp O- og Å-lyden. Øving 6:1 viser hvor trykket ligger når det er to verb i setningen, når det er objekt eller adverbial i setningen, samt ved negasjon.

FIGUR 8 - EKSEMPEL FRA LEKSJON 6, S. 58

Uttale

Elevene lytter til uttalen på kassetten mens de ser i tekstboka, side 76, og gjentar ordene. Marker deretter trykk og lang/kort vokal i trykksterke ord i uttaleøving 9:1. La elevene lese for hverandre to og to og rette på hverandres uttale. Til sist leser noen høyt for hele klassen.

FIGUR 9 - EKSEMPEL FRA LEKSJON 9, S. 73

Disse forslagene til undervisningsopplegg vi finner i hver leksjon er sterkt knyttet til uttaleøvingene lengre bak i boka, kopioriginaler for arbeidsark i uttale. Her finner vi to til tre øvingsark til hvert av de ni første leksjonene. De er i høy grad knyttet til prosodi, og på de aller fleste er det meningen at elevene skal markere trykk og lang eller kort vokal i en dialog, slik som på dette eksempelet:

UTTALEØVING 2:2

Tors familie

a) Lytt til teksten og marker trykk.

Tor Pedersen er fra Bergen.

Han er lærer i norsk.

Han kan også snakke engelsk og spansk.

Han bor i Storgata 2 i Nordby.

Han er gift. Tors kone heter Liv.

De har to barn, en gutt og ei jente.

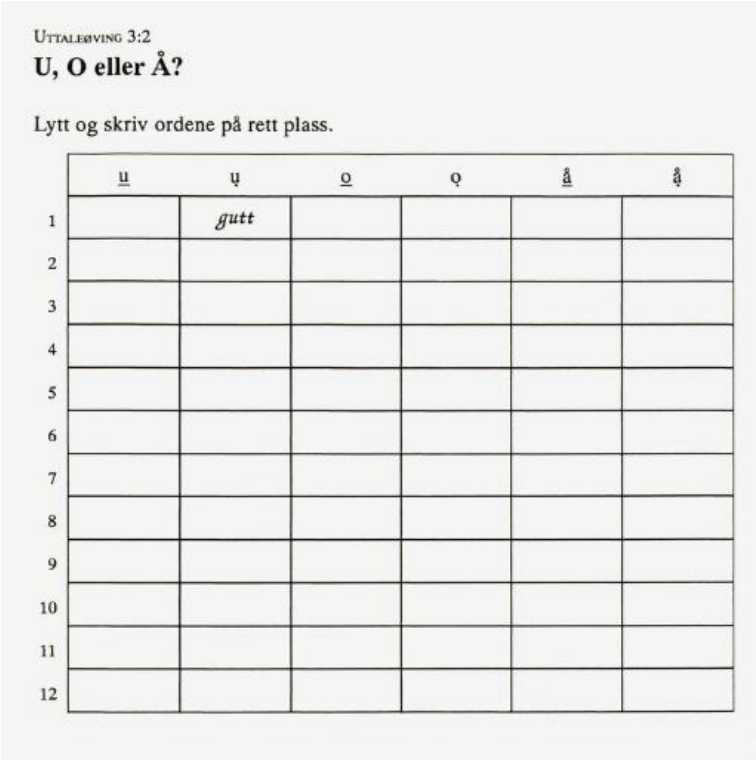
De heter Per og Kari.

b) Lytt en gang til. Marker lang og kort vokal under ord med trykk.

c) Lytt og gjenta.

FIGUR 10 - EKSEMPEL FRA LEKSJON 2, S. 240

Den andre typen oppgaver vi finner i disse uttaleøvingene er plassering av ord i "lydskjema", ut ifra hvilken lyd ordene uttales med. Det er totalt sju slike skjema i uttaleøvingene. Her er et eksempel på et slikt skjema:



UTTALEØVING 3:2

U, O eller Å?

Lytt og skriv ordene på rett plass.

	u	ʉ	o	ǫ	å	å̧
1		*gutt*				
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						

FIGUR 11 - UTTALEØVING FRA LEKSJON 3, S. 242

4.2.3 Prosentandel uttale i 90/93-utgaven

1990/93	Antall sider om uttale	Antall sider totalt	Prosentandel om uttale
Tekstbok	37,5	233	16,1%
Lærerveiledning	26,5	322	8,2%

TABELL 5 - PROSENTANDEL UTTALE I 90/93-UTGAVEN

4.3 Tredje utgave

4.3.1 2003 - Tekstbok

Gerd Manne gikk bort i 2001, to år før denne utgaven av *Ny i Norge* ble utgitt. 2003-utgaven er revidert av Gölin Kaurin Nilsen, som står oppført som medforfatter.

Denne utgaven er svært lik 1990-utgaven. Den har fått en oppdatering i layout og fargebruk, og nye illustrasjoner. De fleste illustrasjonene er veldig like de i 1990, og her er alle i farger. Denne utgaven er på 310 sider, og har 27 leksjoner. Leksjonene inneholder stort sett det samme som 1990-utgaven, kun med mindre endringer. Endringene består av noen leksjoner som har endret rekkefølge og noen deler som er flyttet til andre leksjoner. I tillegg til dette er det endringer i karakterene som følges gjennom boka, samt noen endringer knyttet til både teknologiske og kulturelle forskjeller mellom 1990 og 2003, som for eksempel at leksjoner som omhandler brevskriving er endret til e-post (Manne & Nilsen, 2003a).

Leksjon 5

B Hassan sender en e-post

1 Hassan sitter og tenker på en venn i Iran. Vennen heter Ali.

2 Ali går på skole i Teheran. Hassan er flyktning og bor i Nordby.

3 Hassan sykler til biblioteket. Han vil sende en e-post til Ali.

4 Hassan er på biblioteket. Han finner en PC og begynner å skrive.

5 Han forteller om Norge og om reisen gjennom Europa.

6 Han leter også etter nyheter fra Iran på Internett. Han lengter hjem. Han tenker på mora og faren og på Ali.

47

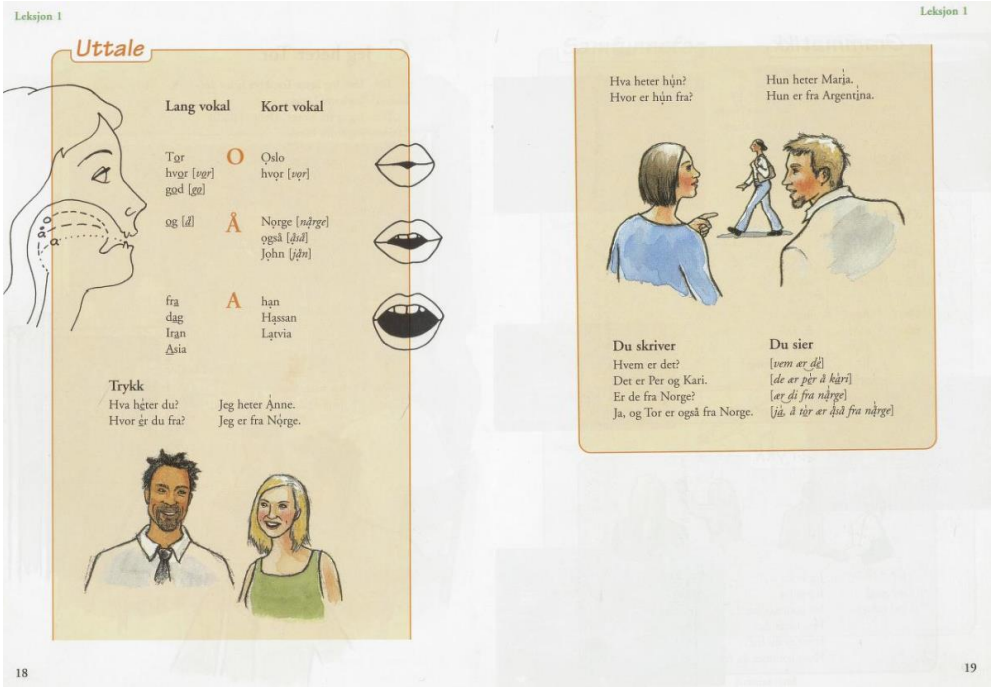
FIGUR 12 - EKSEMPEL PÅ ILLUSTRASJON, LEKSJON 5A, S. 47

Øvrig nytt i denne utgaven er samfunnsfagssider på slutten av hver leksjon. Disse inneholder som regel bilder i stedet for illustrasjoner, og forklarer ulike aspekter ved det norske samfunnet, som eksempelvis penger, politikk, jobb og fritid.

FIGUR 13 - EKSEMPEL PÅ SAMFUNNSFAGSDEL, LEKSJON 2, S. 28

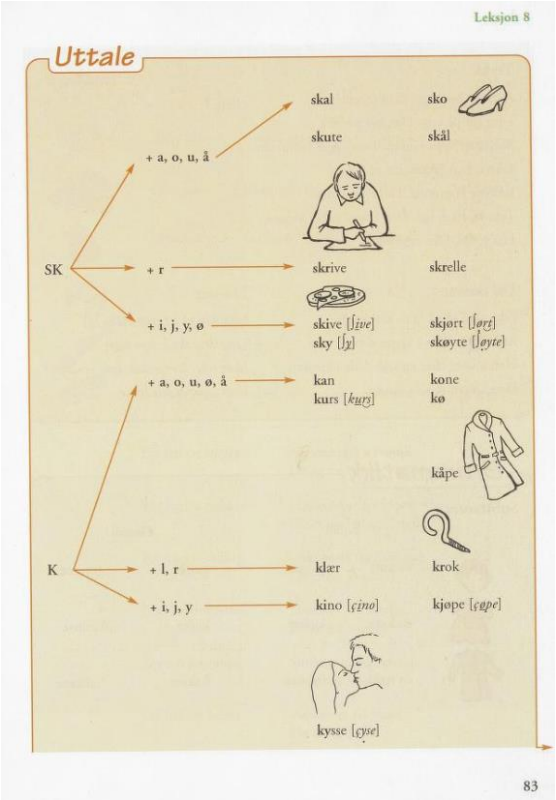
Uttale nevnes i forordet, med helt lik ordlyd som i 1990-utgaven. I starten av boka finner vi en oversiktlig skjematisk innholdsliste som viser hva de ulike leksjonene handler om, hvilke tema innen uttale, grammatikk, ord og uttrykk/funksjoner, samt samfunnsfag hver leksjon dekker. Ordlisten bak i boka er også lik den i forrige utgave, men er utvidet til 36 sider.

Uttalesidene er så og si identiske med de i 1990-utgaven, slik man kan se her:



FIGUR 14 - EKSEMPEL PÅ UTTALESIDER, LEKSJON 1, S. 18-19

Det er imidlertid noen få unntak. Leksjon 8 viser eksempler på ord som uttales med /ʃ/- og /ç/-lyd. I 1990-utgaven skrives de med lydtegn, mens i denne utgaven er de endret til SK og K. Leksjon 9 har inkludert trykkbeskrivelser man ikke finner i 1990-utgaven.



FIGUR 15 - EKSEMPEL PÅ UTTALESIDE, LEKSJON 8, S. 83

Her er en skjematisk oversikt over fokusområdene i de ulike uttalesidene, merk at denne tabellen er svært lik tabell 4.

Leksjon	Fokusområde uttale
1	Lang og kort vokal: O, Å og A Trykk + du skriver/du sier
2	Lang og kort vokal: I, E og Æ Minimale par: b-p, d-t, g-k, v-f, v-b + trykk
3	Lang og kort vokal: U Trykk + du skriver/du sier
4	Lang og kort vokal: Y og Ø Trykk + du skriver/du sier
5	Lang og kort vokal: I med ingen/én konsonant eller flere konsonanter Trykk + du skriver/du sier
6	Lang og kort vokal: O og Å med ingen/én konsonant eller flere konsonanter Trykk + du skriver/du sier

7	Lang og kort vokal: Y og U med ingen/én konsonant eller flere konsonanter Trykk + du skriver/du sier
8	Konsonanter: SK og K Trykk + du skriver/du sier
9	Lang og kort vokal: Ø og Æ med ingen/én konsonant eller flere konsonanter + /ŋ/-lyd
10	F/G/K/P/S/T/B + konsonant
11	Du skriver/du sier: RS, RT, RN, RD og RL.

TABELL 6 - FOKUSOMRÅDER PÅ UTTALESIDENE I 2003-UTGAVEN

4.3.2 2003 - Lærerveiledning

Denne lærerveiledningen ble utgitt samme år som den nye utgaven av tekstboka. I likhet med tekstboka er også lærerveiledningen er svært lik forrige utgave, men lærerveiledningen noe mer revidert. Denne utgaven er på 350 sider, og består, som den forrige, av fire hoveddeler; "generelle metodiske anvisninger", "de ulike delene i læreverket", "forslag til undervisningsopplegg" og "kopieringsoriginaler". Sistnevnte er ikke slått sammen til ett kapittel slik som 1993-utgaven, men består her av "transparenter", "tekståpnere", "ekstra uttaleøvinger" og "prøver". Disse utgjør til sammen 230 av sidene i boka. Økningen av antall sider er først og fremst knyttet til antallet transparenter, men det er noen flere sider på forslagene til undervisningsopplegg også.

Denne veiledningen fremhever allerede i løpet av de første sidene at målet med bruken av dette læreverket er *kommunikativ kompetanse,* og at deltakernes språklige *prosess* er det viktigste (Manne & Nilsen, 2003b, s. 5). Kommunikativ kompetanse forklares her slik:

> Kommunikativ kompetanse vil si å kunne forstå og på en hensiktsmessig måte bruke språket i ulike sammenhenger og i ulike situasjoner. Det handler om å bruke riktig form og riktig språklig uttrykk slik at kommunikasjonen ikke hindres. Men språkets kommunikasjonssystem består ikke bare av form og innhold. Det består også av sosiokulturelle aspekter, kroppsspråk og kommunikasjonsstrategier. (Manne & Nilsen, 2003b, s. 6)

Forfatteren presiserer imidlertid at *Ny i Norge* ikke er basert på en rendyrket kommunikativ metode, der kommunikasjon er både mål, innhold og middel, men heller en *kommunikativ temaundervisning*. Men hun holder fast ved at målet er kommunikasjon, og da må kommunikasjon nødvendigvis også prege undervisningen (Manne og Nilsen, 2003b, s. 8).

I tillegg trekkes fram at morsmålslik kompetanse ikke er en realistisk målsetting for de fleste kursdeltakerne, og at fokuset heller bør ligge på å føle glede og entusiasme ved å lære norsk, og å gjøre seg forstått på norsk (Manne & Nilsen, 2003b, s. 8).

I delkapitlet om uttale på side 12-14 understrekes at uttale bør prioriteres og brukes nok tid på fra starten av. Kravet til deltakernes uttale må være at de blir forstått av de fleste nordmenn,

uten at de som lytter, trenger å anstrenge seg. Dette gjelder både *enkeltlyder* og *prosodi* (Manne & Nilsen, 2003, s. 12). Fokuset på prosodi begrunnes med at dette er avgjørende for forståelsen, og at distinksjonen mellom lang og kort vokal bare er interessant i enkeltord og ord med trykk i en setning. Blant andre ting som tas opp i uttale-delkapitlet er at læreren gjerne bør ha innsikt i typiske trekk ved deltakerens morsmål, for å dermed kunne forutsi bestemte uttalefeil, og kan legge opp undervisningen ut fra denne. Men veilederen forutsetter ikke kontrastive kunnskaper om deltakernes språk i delkapitlet "lærerens rolle", hvor det heller er «en viss grad av språktypologisk innsikt, både på syntaktisk, morfologisk og fonologisk nivå» som trekkes fram mest hensiktsmessig (Manne & Nilsen, 2003, s. 19).

I likhet med 1993-utgaven oppfordres deltakerne til å lære seg transkripsjonene som brukes i tekstboka fra starten av undervisningen, både for å kunne bruke ordlista, men også for å automatisere sammenhengen mellom lyder og bokstaver. Også forskjellene mellom lang og kort vokal trekkes frem som en viktig ting å lære deltakerne tidlig (Manne & Nilsen, 2003, s. 13).

Rytmisk og emfatisk setningstrykk omtales omtrent likt som i 1993-utgaven, mens avsnittet om intonasjon og tonem har fått et annet innhold. Denne veilederen viser til at intonasjon og tonem realiseres ulikt i ulike dialekter, og ettersom tonem sjelden er betydningsskillende, anser den ingen grunn til å legge stor vekt på intonasjon og tonem i norsk (Manne & Nilsen, 2003, s. 14).

Et siste avsnitt i uttale-delkapitlet er viet til CD-ROM'en som følger med tekstboka, og det anses som ikke bare ønskelig, men *nødvendig* at elevene lytter til og gjentar hver av de elleve første leksjonene flere ganger. CD-ROM'en inneholder også digitale uttaleøvinger (Manne & Nilsen, 2003, s. 14).

Deltakernes feil i undervisningen adresseres også, og det påpekes at feil ikke nødvendigvis er feil. Det anses som meningsløst å rette feil deltakeren gjør, om målet er kreativ kommunikasjon og en undervisning som fokuserer på deltakerens behov. Manne & Nilsen (2003) mener andrespråkslærere bør skille mellom *feil* og *forsøk.* Førstnevnte er ting deltakerne har lært tidligere, og dermed "bør" kunne, og bør arbeides med over tid for å få bort. Forsøk på å uttrykke noe som ennå ikke har blitt gjennomgått eller ennå ukjente strukturer, bør derimot ikke klassifiseres på samme måte. Dette fører også til at ulike ting vil være feil ved ulike tidspunkt i læreprosessen. Det påpekes også at innholdet er viktig del av svaret ved kommunikativ undervisningsform, i motsetning til tidligere hvor læreren kunne «komme til å se bort fra svarets innhold, bare formen var korrekt» (Manne & Nilsen, 2003, s. 17).

Leksjonsutkastene i neste hoveddel er i stor grad like leksjonsutkastene i 1993-utgaven. Det er lagt til et punkt om "tekståpnere" - innleste samtaler som skal spilles av på CD før deltakerne starter å lese teksten i tekstboka - i tillegg til et punkt om de samfunnsfagssidene på slutten av hver leksjon. Uttaleleksjonene har få endringer fra forrige utgave. De fleste uttaleleksjonene dreier seg om vokallengde og trykk. Dette ser vi igjen i arbeidsarkene med uttaleøvinger blant kopieringsoriginalene. De er også veldig like de vi fant i forrige utgave.

UTTALEØVING 2:3

Trykk

a) Lytt til teksten og marker trykk.

Tor Pedersen er fra Bergen. Han er lærer i norsk.

Han kan også snakke engelsk og spansk.

Han bor i Storgata 2 i Nordby.

Han er gift. Tors kone heter Liv.

De har to barn, en gutt og ei jente.

De heter Per og Kari.

b) Lytt en gang til. Marker lang og kort vokal under ord med trykk.

c) Lytt og gjenta.

FIGUR 16 - EKSEMPEL PÅ UTTALEØVING, LEKSJON 2, S. 284

En av de tingene som har endret seg siden forrige utgave er innspillingene av tekster til lytteøvinger. I denne utgaven ønsker forfatterne å vise at norsk er et språk med ulike dialekter. De har derfor latt personer med ulike dialekter lese inn tekstene, slik de står i tekstboka, men latt dialekten «komme til syne gjennom tonefall, vokallengde, tonemer og setningsmelodi» (Manne & Nilsen, 2003b, s 24-25). De mener med dette at innlærerne vil få en forsmak på dialektmangfoldet i Norge, men uten å overveldes og forvirres på et så tidlig stadium i innlærerprosessen.

4.3.3 Prosentandel uttale i 2003-utgaven

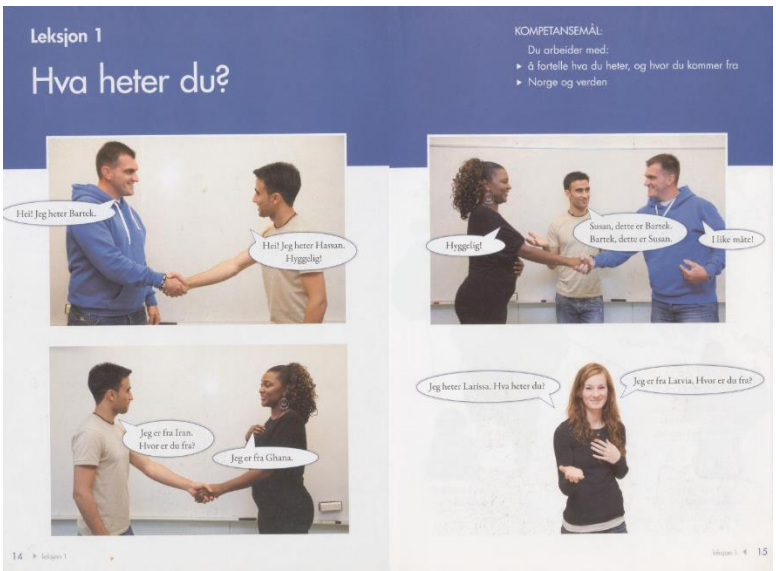
2003	Antall sider om uttale	Antall sider totalt	Prosentandel om uttale
Tekstbok	51	310	16,4%
Lærerveiledning	30	350	8,6%

TABELL 7 - PROSENTANDEL UTTALE I 2003-UTGAVEN

4.4 Fjerde utgave

4.4.1 2013 - Tekstbok

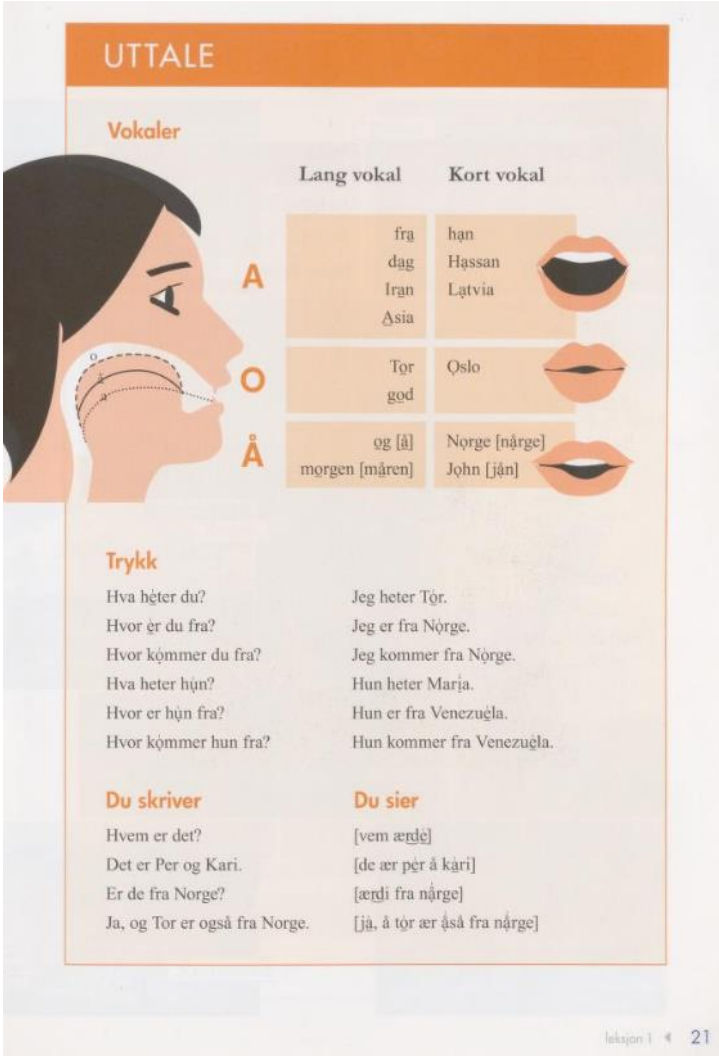
Den nyeste utgaven av tekstboka har fått en ny og mer moderne layout, ny forside og bilder istedenfor tegninger som illustrasjoner. I forordet står presisert det at denne utgaven er tilpasset *Læreverk i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (2005, revidert utgave 2012),* og nevner også *Det felles europeiske rammeverket for språk (2000, norsk utgave 2007).* Boka er på 295 sider, består av 20 leksjoner, og er delt opp i to hoveddeler, for A1 og A2-nivå. Delen for A1-nivå har fått 123 sider, og delen for A2-nivå har fått 97. I tillegg finner vi minigrammatikk og ordlister, en etter leksjoner og en alfabetisk.



FIGUR 17 - EKSEMPEL PÅ ILLUSTARASJON, LEKSJON 1, S. 14-15

Leksjonene og progresjonen i boka er stort sett det samme som i tidligere utgaver, kun med et par endringer. De første leksjonene er lagt opp relativt likt som i tidligere utgaver, men for A2-nivået er det større endringer. De sidene som i forrige utgave gikk under *samfunnsfag* kalles nå *nyttig informasjon* i innholdsfortegnelsen, men har oftest overskriften *ord og uttrykk* i leksjonene (Manne & Nilsen, 2013a).

Stoffet om uttale i denne utgaven av *Ny i Norge* er svært likt det vi fant i den forrige utgaven. Sett bort fra en setning som beskriver at uttalesidene kun omfatter A1-delen av boka, er ordlyden i forordet identisk med den i 2003-utgaven. Det er det samme antallet uttalesider i denne utgaven som i den forrige, som nå tilsvarer de elleve leksjonene i A1-nivå. De første ti uttalesidene har kun små endringer i eksempelsetningene som er brukt, samt tydeligere illustrasjoner.



UTTALE

Vokaler

	Lang vokal	Kort vokal
A	fra dag Iran Asia	han Hassan Latvia
O	Tor god	Oslo
Å	og [å] morgen [måren]	Norge [nårge] John [jån]

Trykk

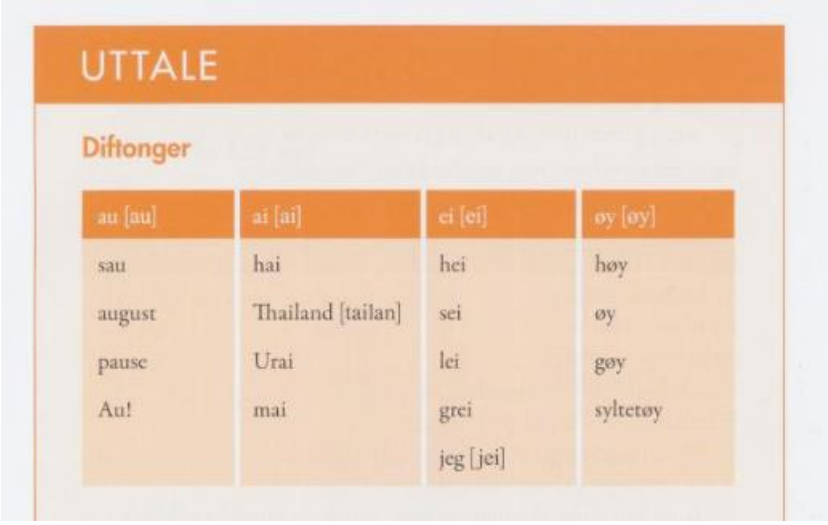
Hva heter du?	Jeg heter Tor.
Hvor er du fra?	Jeg er fra Norge.
Hvor kommer du fra?	Jeg kommer fra Norge.
Hva heter hun?	Hun heter Maria.
Hvor er hun fra?	Hun er fra Venezuela.
Hvor kommer hun fra?	Hun kommer fra Venezuela.

Du skriver	Du sier
Hvem er det?	[vem ærdé]
Det er Per og Kari.	[de ær pér å kåri]
Er de fra Norge?	[ærdi fra nårge]
Ja, og Tor er også fra Norge.	[jå, å tor ær åså fra nårge]

leksjon 1 21

FIGUR 18 - EKSEMPEL PÅ UTTALESIDE, LEKSJON 1, S. 21

Det er imidlertid en uttaleside som er fornyet, leksjon 11. I 1990-utgaven og 2003-utgaven het denne "Du skriver - du sier: rs, rt, rn, rd og rl", mens den i denne utgaven er byttet ut med en side om diftonger, i tillegg til de de vanlige setningene med trykkmarkeringer.



UTTALE

Diftonger

au [au]	ai [ai]	ei [ei]	øy [øy]
sau	hai	hei	høy
august	Thailand [tailan]	sei	øy
pause	Urai	lei	gøy
Au!	mai	grei	syltetøy
		jeg [jei]	

FIGUR 19 - EKSEMPEL PÅ UTTALESIDE, LEKSJON 11, S. 134.

Her følger en skjematisk oversikt over hva vi finner på uttalesidene i de ulike leksjonene:

Leksjon	Fokusområde uttale
1	Lang og kort vokal: A, O og Å Trykk + du skriver/du sier
2	Lang og kort vokal: I, E og Æ Trykk + du skriver/du sier
3	Lang og kort vokal: U Trykk + du skriver/du sier
4	Lang og kort vokal: Y og Ø Trykk + du skriver/du sier
5	Lang og kort vokal: A, E og I med ingen/én konsonant eller flere konsonanter + trykk + du skriver/du sier
6	Lang og kort vokal: O og Å med ingen/én konsonant eller flere konsonanter + du skriver/du sier + trykk
7	Lang og kort vokal: Y og U med ingen/én konsonant eller flere konsonanter + trykk
8	Konsonanter: SK og K + trykk + du skriver/du sier
9	Lang og kort vokal: Ø og Æ med ingen/én konsonant eller flere konsonanter + trykk + du skriver/du sier med /ŋ/-lyd
10	To konsonanter i begynnelsen av et ord: B/F/G/K/P/S/T/+konsonant + trykk
11	Diftonger + trykk

TABELL 8 - FOKUSOMRÅDER PÅ UTTALESIDENE I 2012-UTGAVEN

4.4.2 2013 - Lærerveiledning

Også denne lærerveiledningen ble utgitt i samme år som tilhørende tekstbok. Denne utgaven er på 397 sider, og er inndelt tilnærmet likt som de tidligere lærerveiledningene.

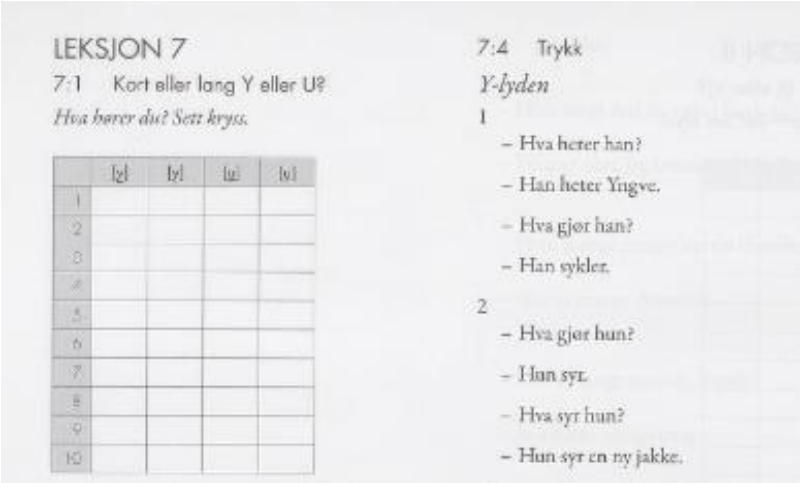
Det første kapitlet, "Generelle metodiske anvisninger", har fått noe mer plass i denne utgaven. I dette kapitlet finner vi blant annet en beskrivelse av språklæringssynet som både denne og tidligere utgaver er bygget på (Manne & Nilsen, 2013b, s.7-9). Her forklares også inndelingen i A1 og A2-nivå i tekstboka, basert på *Det felles europeiske rammeverket for språk.* Denne inndelingen gjelder også uttalesidene i hver leksjon. Der disse i de tidligere utgavene tilsynelatende tilfeldig har blitt avsluttet etter elleve leksjoner, inngår de nå i den halvdelen av boka som skal dekke A1-nivå.

Forskjellen mellom “feil” og “forsøk” blir trukket frem også i denne utgaven, men det blir nå presisert at dette hovedsakelig er gjeldende i *formativ* vurdering. Det blir foreslått at læreren kan forsøke å bruke ulike farger ved retting av skriftlige arbeider for å understreke forskjellen mellom feil og forsøk (Manne & Nilsen, 2013b, s. 17). Ellers er det kommunikative aspektet fremhevet ved flere anledninger, og det hevdes at progresjonen i boka er lagt opp etter «innlærernes antatte språklige behov» (Manne & Nilsen, 2013b, s. 22).

Når det kommer til delkapitlet om uttale er dette ganske likt forrige utgave, med noen omskrivinger og omrokkeringer av tema. Et nytt begrep som trekkes frem i denne utgaven er *Lytting for tale.* Det har i tidligere utgaver blitt nevnt at persepsjon er viktig for uttaleundervisningen, men det presiseres i denne utgaven som “helt avgjørende” at deltakerne får høre aktuelle lyder mange nok ganger før de selv kan produsere riktig lyd (Manne & Nilsen, 2013b, s. 19).

I “forslag til undervisningsopplegg” er tekstene noe redigert, og starter nå med et avsnitt kalt *språkstrukturer*, hvor målet med leksjonen beskrives, samt hvilke forberedelser læreren bør gjennomføre før undervisningen starter. Et eksempel på dette finner vi i leksjon 4, som handler om mat og drikke. I tidligere utgaver har gjennomgangen av disse ordene og begrepene kun vært knyttet til bilder, men i denne utgaven oppfordres læreren til å ta med *konkreter,* et utvalg frokostprodukter for å konkretisere gjennomgangen (Manne & Nilsen, 2013b, s. 70).

Også uttaleøvingsarkene har fått mer plass i denne utgaven, og vi finner nå uttaleøvinger til alle elleve leksjonene på A1-nivå, mot bare ni i forrige utgave. Lydskjemaene som ble introdusert i 1993-utgaven er fortsatt i bruk. I 2003-utgaven var det hovedsakelig bare i de fire første uttaleøvingene disse ble brukt, men i denne utgaven finner mellom en til tre i hver av de elleve leksjonene på A1-nivå.


LEKSJON 7

7:1 Kort eller lang Y eller U?

Hva hører du? Sett kryss.

	[ʏ]	[y]	[ʊ]	[ʊ]
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

7:4 Trykk

Y-lyden

1

– Hva heter han?

– Han heter Yngve.

– Hva gjør han?

– Han sykler.

2

– Hva gjør hun?

– Hun syr.

– Hva syr hun?

– Hun syr en ny jakke.

FIGUR 20 - EKSEMPEL PÅ UTTALEØVINGER, S. 239

4.4.3 Prosentandel uttale i 2013-utgaven

2013	Antall sider om uttale	Antall sider totalt	Prosentandel om uttale
Tekstbok	33	295	11,2%
Lærerveiledning	24,5	397	6,17%

TABELL 9 - PROSENTANDEL UTTALE I 2013-UTGAVEN

5.0 Diskusjon

I diskusjonskapittelet vil ta for meg hver utgave av *Ny i Norge* og vurdere dem opp mot gjeldende læreplaner og andrespråksforskning. Jeg har her valgt å se på læreboka og den tilhørende lærerveiledningen som ett læreverk, og omtaler de som *utgaver.*

Jeg vil her repetere forskningsspørsmålene jeg kom fram til i kapittel 1.1 og vil i de følgende delkapitlene forsøke å besvare disse utgave for utgave:

1. Hvilket *omfang* har framstillingen av uttale i lærebøkene?
2. Gir de tilhørende lærerveiledningene nødvendig bakgrunnsstoff?
3. Er det samsvar mellom det som presenteres om uttale i lærebøkene og det som står i de gjeldende læreplanene?
4. Er bøkene oppdatert når det kommer til forskning på feltet?

5.1 1977/78 - utgaven

Det første jeg bemerker meg med denne tekstboka er mangelen på stoff om uttale og uttaleundervisning. Prosentmessig er vi nede i 0,16% av tekstboka. Dette balanseres til en viss grad av lærerveiledningen, som er oppe i 11,1%, men jeg bemerker at sistnevnte er utgitt et år etter tekstboka. Dette kan ha vært problematisk om tekstboka ble tatt i bruk med en gang den ble gitt ut, spesielt med tanke på at denne utgaven ble utgitt i en tid da få andrespråkslærere hadde utdanning knyttet til akkurat andrespråksinnlæring, og det ikke var veldig stort erfaringsgrunnlag å støtte seg på.

Jeg vil anse at lærerveiledningen gir grei mengde bakgrunnsstoff til å kunne bruke læreboka på en hensiktsmessig måte, men den krever likevel mye kunnskap fra lærerens side. Det forutsettes blant annet at læreren har kunnskaper om leppenes og tungens stilling ved uttale av enkeltlyder, og lærerveiledningen problematiserer selv uerfarne lærere som ikke er i stand til å påpeke hva uttalefeil kan skyldes, «selv om de hører at det klinger dårlig» (Manne, 1987, s. 12).

Når det gjelder samsvar mellom det som presenteres i lærebøkene og gjeldende læreplaner, kan en notere seg at det ikke er konkretisert i hverken tekstboka eller lærerveiledningen at de er skrevet med tanke på å dekke en spesifikk læreplan. Det er likevel mønsterplanen M-74 som var gjeldende læreplan da disse bøkene ble utgitt.

Mønsterplanen M-74 har, som tidligere nevnt, lagt svært liten vekt på uttale, og framhever konstrativ undervisning og utstrakt bruk av *bundne taleøvinger,* en systematisk innøving av korrekt uttale, språkbruk og intonasjon.

Konstrativ undervisning blir tatt opp allerede i innledningen i lærerveiledningen fra 1978, men bygger denne i stor grad på lærerens tilfeldige kunnskaper om elevenes morsmål, slik det formuleres på side 10: «Hvis læreren kan snakke og forstå elevenes språk, bør han utnytte dette

konstrativt». Bundne taleøvinger, med systematisk innøving av korrekt uttale er noe vi finner en del av i lærerveiledningens "generelle metodiske anvisninger", med gjentatte oppfordringer til å la elevene lytte og gjenta ofte. I disse taleøvingene er det viktig at uttalen er korrekt, og det oppmuntres til konsekvent korrigering allerede fra starten av undervisningen (Manne, 1987, s. 11).

Neste punkt er spørsmålet om dette læreverket er oppdatert i forhold til forskningen på feltet, så langt denne var kommet når denne utgaven ble utgitt. Ser man tilbake til kapittel 3.3.2 kan man se at uttale generelt fikk liten oppmerksomhet i andrespråksopplæringen på 70-tallet. I årtiene fram mot 70-tallet ble målet for uttale ansett som uttale lik vi finner hos morsmålsbrukere av språket, men på slutten av 60-tallet begynte lingvister å anse dette som et uoppnåelig mål for de fleste. Arbeidsmetodene i andrespråksopplæringen gikk også gjennom en endring på 70-tallet, hvor repetitive drilløvinger ble ansett som mindre pedagogisk hensiktsmessig, til fordel for mer kommunikative og oppgavebaserte metoder (Morley, 1991, s. 486).

"Lite oppmerksomhet viet til uttale" kan man si stemmer godt overens med omfanget vi finner i denne utgaven, spesielt om man kun ser på tekstboka. Selv medregnet omfanget i lærerveiledningen, kan man karakterisere uttale som noe som har fått liten oppmerksomhet i denne utgaven av Ny i Norge. Når det gjelder målet for uttale hos språklærere, kan det være vanskelig å presisere hva Ny i Norge legger i begrepet *god uttale*, men man kan ut fra lærerveiledningen tolke det dithen at uttalen skal korrigeres til den er tilnærmet morsmålslik. Dette er da ikke i tråd med forskningen så langt denne var kommet på slutten av 70-tallet.

Arbeidsmetodene som er brukt i denne utgaven mer å stemme med teoriene bak *Situational Language Teaching,* som tatt opp i kapittel 3.3.1. Denne tilnærmingen baserte seg på at ord og språktrekk skulle introduseres og øves på *situasjonelt*, altså læres ut fra hvordan det ble brukt i en situasjon, uten grammatiske forklaringer hverken på morsmålet eller målspråket (Richards & Rodgers, 2014, s. 47-48). I praksis skulle språklæringen skje ved at setninger, i korrekt rekkefølge og med korrekt uttale, øves og repeteres til de var automatiserte (Richards & Rodgers, 2014, s. s. 48). Som nevnt i tidligere kapittel er dette en tilnærming som utviklet seg i løpet av 50- og 60-tallet, men har fortsatt vært i utstrakt bruk fram mot 2000-tallet.

Også den *audiolingvale metodens* arbeidsmåter ser ut til å være forenelig med arbeidsmetodene presentert i denne utgaven. Som tidligere nevnt i kapitlet om uttalehistorie, var den audiolingvale metoden først og fremst basert på at en lærer modellerte lyder, mønstre og setninger, og studentene repeterte disse. Ifølge denne tilnærmingen skulle ikke språktrekk først og fremst læres for kommunikative formål, men at studentene skulle introduseres til de mest problematiske lydene og mønstrene for å på den måten få bedre flyt i språket (Richards & Rodgers 2014, s. 61). Dette kan man se i eksempelillustrasjonen fra lærerveiledningen i kapittel 4.1.1, hvor det allerede i leksjon 2 skal øves på /y/- og /i/-lyder, nettopp fordi «y-lyden er vanskelig for mange elever» (Manne, 1987, s 31). I tillegg er studentenes repetisjon av læreren, og av medfølgende lydspor, gjennomgående i hele læreverket.

5.2 1990/93 - utgaven

I denne utgaven har andel uttale gått kraftig opp, og vi er oppe i 16,1% av tekstboka som er viet til uttale. Prosentvis kan det se ut som det er mindre uttale i lærerveiledningen til denne utgaven, ettersom vi er nede i 8,2%, men lærerveiledningen har blitt atskillig mer omfattende, og vi finner nesten fire ganger så mye stoff knyttet til uttale enn vi gjorde i 77/78-utgaven.

Men vi ser igjen at lærerveiledningen blir gitt ut senere enn tekstboka, denne gangen hele tre år senere. Tekstboka henviser til lærerveiledningen som støtte til hvordan bør arbeide med uttale ut over de fire første leksjonene. Hvis tekstboka ble tatt i bruk i klasserom allerede i 1990, må lærerne ha vært nødt til å støtte seg til en 12 år gammel, og mye mer beskjeden lærerveiledning.

Denne lærerveiledningen, med sitt økende omfang, er mer praksisrettet enn sin forgjenger, spesielt i del 3, "forslag til undervisningsopplegg". Disse ti forslagene siktes spesielt inn mot uerfarne lærere, men selv om disse ti er grundige, vil jeg si meg usikker på om disse leksjonene gir tilstrekkelig erfaring til å kunne gjennomføre gode undervisningsopplegg for de resterende 20 leksjonene i boka. For lærere som selv har utdanning innen uttale og uttaleundervisning vil jeg tro at denne lærerveiledningen kan være tilstrekkelig, og gi gode tips og inspirasjon til uttaleundervisningen.

Denne utgaven av *Ny i Norge* er basert på rammeplanen R-1988, noe som spesifiseres allerede på tittelsiden. Denne læreplanen legger stor vekt på kontrastiv innlæring, og påpeker at det er viktig at lærerne har kunnskap om morsmålet til elevene. Det fremheves at læreren bør ha så inngående kunnskap om elevenes morsmål at læreren er i stand til å sørge for at «de nye språklydene, språkelementene og språkfunksjonene vil bevisst eller ubevisst bli hektet på "kjente knagger" og systematisert i forhold til morsmålet» (KUD, 1988, s. 8)". Dette kontrastive fokuset har Manne inkludert i denne utgaven, men det forklares ikke hvordan dette bør gjøres, annet enn å "legge opp undervisningen deretter".

Som tidligere beskrevet var lydlære et viktig poeng i R-1988, og det ble lagt vekt på stor vekt lyttetrening og uttaletrening i begynneropplæringen, for å forhindre «ukorrekt og unøyaktig uttale [å] festne seg i deltakernes språk» (KUD, 1988, s. 12). Lydene skulle øves inn én og én, først ved at læreren demonstrerer, deretter ved at innlærerne gjentok i kor. Etter hvert kunne lydene øves i ulike plasseringer i ord, både i framlyd, innlyd og utlyd (KUD, 1988, s. 12). Det trenes på enkeltlyder i denne utgaven av *Ny i Norge* også, men det er stort sett bare vokaler fram til man begynner med /ʃ/- og /ç/-lydene i leksjon åtte. Selv om denne læreplanen presiserer at lyder skal øves inn én og én, mener Manne at det tvert imot er viktig at man *ikke* begynner med å dele opp i sekvenser, men heller øver på hele setninger. Å gjenta i kor trekker hun derimot fram som veldig nyttig, så lenge det er på setningsnivå. Det oppmuntres det til kommunikative oppgaver, hvor deltakerne skal bruke replikkene de har lært til å ha korte samtaler med hverandre.

Hovedfokuset i uttaleopplæringen i denne utgaven vil jeg heller si er på trykk, da dette gjentas i de fleste uttale-sidene, i tillegg til at mange av de medfølgende oppgavene er basert på å markere trykk. Det står i R-1988 at "deltakere skal fra starten av lære muntlig norsk med riktig trykk, tone og rytme og intonasjon" (KUD, 1988, s 12), så dette er i tråd med gjeldende læreplaner, selv om denne utgaven ikke følger læreplanens anbefaling om å fokusere på enkeltlyder og drilløvinger.

Når det gjelder andrespråksforskningen på tidspunktet denne utgaven ble gitt ut er jeg mer positiv. Den kommunikative angrepsmåten Manne presenterer i denne utgaven stemmer godt overens med hva diskursen gikk i på 80-tallet. Som tidligere nevnt ble «"forståelig uttale" [...] ansett som en "essensiell komponent i kommunikativ kompetanse"» (Morley 1991, s. 488). Mangelen på drilløvelser er også i tråd med tidens oppdaterte syn på uttale, hvor man var redd for at disse kunne være så demotiverende både for lærere og innlærere at de rett og slett kunne være til skade for uttaleundervisningen (Gilbert, 2010, s. 3). I kapittel 3.3.3 skriver jeg at det ble ansett som hensiktsmessig med mer autentiske oppgaver og arbeidsmåter, og det er nettopp dette Manne ønsker å oppnå med denne utgaven.

I kapittel 3.3.4 har jeg også skrevet at diskusjonen i uttalemiljøene i løpet av 80-tallet og i starten av 90-tallet baserte seg mye på om det var "nedenfra-og-opp" eller "ovenfra-og-ned" som var mest formålstjenlig, altså om man burde fokusere på enkeltlyder eller trykk i andrespråksopplæringen. Det ble i løpet av dette tiåret ansett at et dobbelt perspektiv ville fungere best i undervisningen, enten i form av veksling eller i form at kombinasjoner (Morley, 1991, s. 497). Dette syns jeg denne utgaven får til på en hensiktsmessig måte, ved å inkludere små øvelser om trykk i de fleste leksjonene, samtidig som det fokuseres på enkeltlyder, spesielt vokaler. Alt i alt vil jeg si at Manne med denne utgaven var mer oppdaterte når det kommer til forskning på feltet enn det den gjeldende læreplanen var.

5.3 2003 - utgaven

Denne utgaven fremstår som svært like den foregående utgaven, og selv om både tekstboka og lærerveiledningen har økt i noe i omfang, blir prosentandelen om uttale både i tekstboka og i lærerveiledningen svært lik det den var i 1990/1993-utgaven, 16,4% for tekstboka og 8,6% i lærerveiledningen.

Fokuset i denne utgaven er nok enda mer på den kommunikative kompetansen, men det er interessant at forfatteren påpeker at det ikke er den rendyrkede kommunikative metoden, med kommunikasjon som både mål, innhold og middel som ligger til grunn for *Ny i Norge,* men en kommunikativ temaundervisning som har kommunikasjon som mål, men at det betyr at kommunikasjon må prege undervisningen (Manne & Nilsen, 2003b, s. 8).

Når det gjelder spørsmålet om denne lærerveiledningen vil gi nødvendig bakgrunnsstoff, anser jeg denne lærerveiledningen så lik den foregående, at jeg også vil konkludere likt som i kapittel 5.2 på dette spørsmålet. Det som er nytt i denne utgaven er at lærerveiledningen ble gitt ut samtidig som tekstboka, noe jeg tror må ha vært svært betryggende for lærerne som ønsket å ta i bruk den nye utgaven så fort som mulig, spesielt lærere uten mye undervisningserfaring.

Læreplanen denne utgaven er bygget på var sparsommelig i henvisningene til uttale, men framhever at målet er «uttale som er så god at den ikke hindrer kommunikasjonen» (KUF, 1998, s. 7). Dette oppfatter jeg absolutt at er målet til Manne og Nilsen også i denne utgaven av. *Opplæringsplan for voksne innvandrere 1998* hadde ikke det samme fokuset som sin forgjenger, men legger større vekt på å øve inn prosodiske trekk som intonasjon og trykk i enkeltord og

fraser, og at enkeltlyder behandles som deler av en større helhet (KUF, 1998, s. 27). Det vil jeg påstå at *Ny i Norge* har fokusert på både i 2003-utgaven, men også lenge før dette ble læreplanfestet, i 1993-utgaven.

I kapittel 3.3.4 henviste jeg til Husby (1996) som listet opp hvordan diskursen rundt uttale var på 90-tallet. Her nevnes kommunikasjonsbaserte øvelser istedenfor isolerte drilløvinger, globalt nivå, at innlærerne må ta mer ansvar for egen læring, meningsfulle øvelser og simuleringer av autentiske situasjoner. Alt dette tenker jeg at *Ny i Norge* har vært i forkant med i de to siste utgavene.

En annen ting som Husby trekker fram som "i tiden" på 90-tallet er at sammenhengen mellom produksjon og persepsjon burde trenes med lytteøvelser med ulike målspråksvarianter. Her har *Ny i Norge* valgt å gå for en variant hvor personer med ulike dialekter leser inn tekster til lytteøvingene slik de står i boka, men hvor dialekten likevel kommer til syne i form av setningsmelodien. Dette begrunnes med at innlærerne trenger å høre at «norsk er mer enn østnorsk, men å la alle landets dialekter få komme fullt til uttrykk på dette stadiet i norsklæringsprosessen, vil bare føre til forvirring» Manne & Nilsen, 2003b, s. 25).

5.4 2013 - utgaven

Det er tydelig at denne utgaven av *Ny i Norge* har fått seg en kraftig oppdatering når det gjelder layout, men det har ikke skjedd mye når det kommer til uttale. Vi ser faktisk en nedgang i antall sider om uttale, både i tekstboka og i lærerveiledningen, selv om begge deler har økt i omfang ellers siden forrige utgave. Vi ser derfor en prosentvis nedgang fra 16,4% til 11,2% i tekstboka, og fra 8,6% til 6,17% i lærerveiledningen.

Når det gjelder spørsmålet om denne lærerveiledningen vil gi nødvendig bakgrunnsstoff, anser jeg denne lærerveiledningen så lik den foregående, at jeg også vil konkludere likt som i kapittel 5.2 på dette spørsmålet, at for uerfarne lærere vil nok ikke noen sider i en lærerveiledning gi tilstrekkelig bakgrunnsstoff for å gi god uttaleundervisning, men for lærere med utdanning innen uttale, vil nok denne lærerveiledningen være et nyttig verktøy til inspirasjon i undervisningen.

Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere 2012 har ikke krevd store endringer i denne utgaven. Nivådelingen har ført til en deling av tekstboka i deler tilpasset A1 og A2-nivå, men denne delingen kommer akkurat der de tidligere utgavene har skilt mellom leksjoner med og uten uttaleinstruksjoner. Målet for uttale etter A1-nivå er ganske vagt, og dekker ikke mer enn det *Ny i Norge* har satt seg som mål for uttale også i de to foregående utgavene; «Innlæreren uttaler norske lyder, ord og innlærte fraser med så god uttale at det stort sett er forståelig» (Vox, 2012, s. 15). Allerede i 1993 hadde Manne meddelt at «Etter at elevene er ferdig med *Ny i Norge*, bør de kunne føre en samtale på norsk om emner fra dagliglivet uten at uttalen hindrer forståelsen». (Manne, 1993, s. 7).

Når vi kommer til spørsmålet om bøkene er oppdatert når det kommer til forskning på feltet er det kanskje vanskeligere å konkludere. Det som i Norge sannsynligvis har vært mest betydningsfullt i andrespråksmiljøet er nok lanseringen av Rammeverket på norsk i 2011.

Rammeverket gjorde at vi omsider fikk et konkret grunnlag til utforming av lærestoff, retningslinjer til læreplaner, eksamener og språkprøver, og som hjalp til å sikre at dette ble noenlunde likt utført i hele Europa. Ettersom endringene er såpass små i denne utgaven kontra den forrige, mener jeg det er et signal om at 1990/93 og 2003-utgavene var godt oppdaterte læreverk i forhold til gjeldende læreplaner.

I de engelskspråklige andrespråksmiljøene, ESL, ble uttale omtalt som andrespråksforkningens "neglected orphan" opp mot 2010-tallet, et område som fikk lite oppmerksomhet i forskning, og som fort ble nedprioritert i andrespråksundervisningen. Nedprioriteringen skyldtes i stor grad at lærerne følte de ikke selv hadde gode nok kunnskaper til å undervise i uttale på en god måte. Dette konkluderte Knudsen (2019) også at til en viss grad var tilfellet i Norge, også i årene etter denne utgaven i 2012. Knudsen har selv gjort en innsats for å bedre denne situasjonen, ved å gi ut en lærebok i uttaleundervisning i samarbeid med Husby i 2021: *Uttaleundervisning, fra teoretisk innsikt til praktisk anvendelse i klasserommet.*

Et siste poeng jeg vil komme tilbake til fra kapittel 3.3.5 er diskusjonen om enkeltlyder eller prosodi, og hva som bør prioriteres i undervisningen. Hahns undersøkelse fra 2004 konkluderer med at plassering av trykk i setninger spiller en stor rolle for forståeligheten til innlærerne. Plassering av trykk er noe *Ny i Norge* har prioritert gjennom alle utgavene, spesielt med tanke på at målet har vært så god kommunikasjon som mulig.

6.0 Konklusjon

Jeg har i løpet av denne oppgaven forsøkt å besvare følgende problemstilling:

> Hvordan har uttale blitt presentert og utviklet seg i Gerd Mannes lærebøker Ny i Norge fra første utgave i 1977 til fjerde utgave i 2013, sett i lys av gjeldende læreplaner og andrespråksforskning?

Min umiddelbare slutning er at utviklingen av uttalestoffet i disse bøkene har vært svært ujevn. Manne gjorde et klokt valg ved å få med seg Husby som konsulent i 1990/93-utgaven, men lite har skjedd når det gjelder uttaleundervisningen i *Ny i Norge* siden den gang.

Jeg har ikke undersøkt andre læreverk i norsk som andrespråk, slik at jeg har et godt sammenligningsgrunnlag, men jeg vil anta - kun basert på læreplanen og annet som er skrevet om uttale på 90-tallet - at 1990/93-utgaven var et gunstig læreverk med tanke på å lære norsk uttale. Men mye har skjedd innen synet på uttale på 30 år, så selv om *Ny i Norge* var forut for sin tid den gang, vil jeg si at det nå er på høy tid med en oppdatering av dette lærestoffet.

Selv om omfanget har vært noe begrenset, har det likevel ikke vært spesielt lavt i forhold til de gjeldende læreplanene. Heller enn å påstå at *Ny i Norge* har vært for lite oppdatert på forskning, vil jeg si at læreplanene i relativt stor grad har basert seg på forskning fra tiårene før.

Ser man på høringen til ny læreplan for språklige minoriteter (2018) ser vi at muntlig kommunikasjon anses som et av kjerneelementene i faget, men jeg mener likevel spesifikk uttaleundervisning burde blitt fremhevet enda mer – slik at de institusjonene som lærer opp andrespråkslærere hadde blitt enda mer forpliktet til å sørge for en god og praksisrettet uttaleundervisning for lærerne – som ville ført til tryggere lærere og bedre uttaleundervisning i klasserommene. Knudsen skriver i sin artikkel i Norsklæreren (2019) at hun anser at *bevisstgjøring* er nøkkelen til bedre uttaleundervisning, og det er jeg helt enig i

Jeg håper å se en oppdatering av uttalestoffet i en eventuelt kommende utgave av *Ny i Norge*. Uttale er ikke lenger andrespråksforskningens «neglected orphan», men en essensiell og viktig del av det å lære seg og bli i stand til å kommunisere på et nytt språk.

Litteraturliste

Andersen, B.L., Hofset, J.(2017). *God i norsk : Tekstbok A1/A2: Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere.* Oslo: Aschehoug.

Angvik, M. (1982). "Skolebokanalyse som tema for lærerutdanning og forskning". I Monsen, L & Alvik, T. (Red.) *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 1982.* (s. 367.379) Oslo: Universitetsforlaget.

Asher, J. J. (1969). The total physical response approach to second language learning. *The modern language journal*, *53*(1), 3-17.

Beebe, L. (1978). Teaching pronunciation (why we should be). *IDIOM, 9,* 2-3.

Berg, M. T. (2021). *Grammatikk-og uttaleundervisning for voksne innlærere av norsk–kan man spore en effekt? Resultater fra en intervensjonsstudie* (Masteroppgave, NTNU).

Blikstad-Balas, M. (2014). Lærebokas Hegemoni - et avsluttet kapittel?. I Hvistendahl, R. & Roe, A. (Red.). *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen.* (s. 325-347). Oslo: Novus Forlag.

Breivik, B. (2009). *Vurdering av læreboktekster: språklig tilgjengelighet for minoritetsspråklige elever* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo).

Bryman, A. (2008). *Social Research Methods.* (3. utg.). New York: Oxford University Press.

Curran, C. A. (1976). *Counseling learning in second languages*. Apple River, Illinois: Apple River Press.

Deng, J., Holtby, A., Howden-Weaver, L., Nessim, L., Nicholas, B., Nickle, K., ... & Sun, M. (2009). *English pronunciation research: The neglected orphan of Utopian Goals| 35 Selected Papers from the 1st Annual Conference on Pronunciation in Second Language Learning and Teaching second language acquisition studies*. Prairie Metropolis Centre Working Paper Series, Edmonton, AB.

Derwing, T. M. & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation Fundamentals. Evidence-based Perspectives for L2 Teaching and Research.* Amsterdam: John Benjamins.

Ellingsen, & Mac Donald, K. (2012). *På vei : norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere: tekstbok*. Oslo: Cappelen Damm.

Ellingsen, E., & Mac Donald, K. (2014). *Stein på stein: Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere: Tekstbok*. Oslo: Cappelen Damm.

Fagbokforlaget (2022, 29. mai). Ny i Norge. Hentet fra https://www.fagbokforlaget.no/Verk/Ny-i-Norge

Gajewska, K. (2021). Why has phonodidactics become "the neglected orphan" of ESL/EFL pedagogy? Explaining methodology-and ELF-related motives behind a reluctance towards pronunciation teaching*. Crossroads. A Journal of English Studies*, 33(2), 20-38.

Gattegno, C. (1972). Teaching Foreign Languages in Schools. The silent way 2nd ed. *Language teaching methodology*. New York: Educational Solutions.

Gilbert, J. B. (2010). Pronunciation as orphan: What can be done. *Speak out*, *43*(3), 6-10.

Gjerseth, I. & Nilsen, G. K. (2012). *Mer norsk: Tekstbok B1.* Bergen: Fagbokforlaget

Golden, A., & Kulbrandstad, L. A. (2019). Læreroppfatninger om Det felles europeiske rammeverket. *NOA: Norsk som andrespråk.* 35(2), 41-64.

Hahn, L. D. (2004). Primary stress and intelligibility: Research to motivate the teaching of suprasegmentals. *TESOL quarterly, 38*(2), 201-223.

Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching.* London: Pearson Longman.
Husby, O. (2015). Andrespråk og uttale. I Eide, K. M. (Red.) *Norsk andrespråkssyntaks* (s. 325-400). Oslo: Novus.
Husby, O. (Red.).(1996). *Norsk som andrespråk: Uttale. Kompendium NORD 2313.* Trondheim: Institutt for anvendt språkvitenskap, NTNU.
Hymes, D. (1972). On communicative competence. *Sociolinguistics*, *269293*. 269-293.
Hymes, D.H. (1972) On Communicative Competence I Pride, J. B. & Holmes, J. (Red.) *Sociolinguistics. Selected Readings.* (s. 269-293). Harmondsworth: Penguin,
Jenkins, J. (2004). 5. research in teaching pronunciation and intonation. *Annual review of applied linguistics,* 24, 109-125.
Ketabi, S., & Saeb, F. (2015). Pronunciation teaching: Past and present. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, *4*(5), 182-189.
John Benjamins Publishing Company (2022, 29 mai). *The Journal of Second Language Pronunciation.* Hentet fra https://benjamins.com/catalog/jslp
Knudsen, C. S (2019). Bevisstgjøring i uttaleundervisning: Teori møter praksis. *Norsklæreren, tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk. 43*(1), 48-54.
Knudsen, C. S. & Husby, O. (2020). *Uttaleundervisning. Fra teoretisk innsikt til praktisk anvendelse i klasserommet.* Bergen: Fagbokforlaget.
KUD. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen M74.* Oslo: Norge Kirke- og undervisningsdepartementet.
KUD. (1988). *Rammeplan for 500 timer norsk med samfunnskunnskap for fremmedspråklige voksne.* Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
KUF. (1998). *Opplæringsplan i norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Oslo: Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet.
Kulbrandstad, L. I. (2016). Fra arbeidsskrift til tidsskrift. En analyse av de første tretti årene av NOA. Norsk som andrespråk. *NOA - Norsk Som andrespråk*, *31*(1-2). Hentet 29. mai fra http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1183
Lello, C. S. (2018). *«Taket er oppe, gulvet er nede, og det er sju dager i uka». Et kritisk blikk på norskopplæringa for voksne innvandrere* (Masteropgave, NTNU).
Manne, G. (1977). *Ny i Norge: tekstbok.* Oslo: Fag og Kultur.
Manne, G. (1978). *Ny i Norge: lærerveiledning.* Oslo: Fag og Kultur.
Manne, G (1990). *Ny i Norge: tekstbok.* (2. utg.). Oslo: Fag og Kultur.
Manne, G (1990). *Ny i Norge: lærerveiledning.* (2. utg.). Oslo: Fag og Kultur.
Manne, G., & Nilsen, G. K. (2003a). *Ny i Norge: tekstbok.* (3. utg.). Oslo: Fag og Kultur.
Manne, G., & Nilsen, G. K. (2003b). *Ny i Norge: lærerveileding.* (3. utg.). Oslo: Fag og Kultur.
Manne, G., & Nilsen, G. K. (2013a). *Ny i Norge: tekstbok.* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
Manne, G., & Nilsen, G. K. (2013b). *Ny i Norge: lærerveileding.* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
McNerney, M., & Mendelsohn, D. (1992). Suprasegmentals in the pronunciation class: Setting priorities*. Teaching American English pronunciation.* Oxford: Oxford University Press.
Morley, J. (1991). The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of Other Languages. *TESOL Quarterly, 25*(3), 481-520.
Murphy, J. M., & Baker, A. A. "History of ESL pronunciation teaching." *The handbook of English pronunciation* (2015). 36-65.

Nordby, L. A. R. (2018). *Lærebøkenes bidrag i arbeidsrettet norskopplæring for voksne innvandrere. En kvalitativ analyse av hvordan lærebøkene som brukes i opplæringen i Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere svarer på kravet om arbeidsrettet opplæring* (Masteroppgave, OsloMet-storbyuniversitetet).

Piske, T., MacKay, I. R., & Flege, J. E. (2001). Factors affecting degree of foreign accent in an L2: A review. *Journal of phonetics*, *29*(2), 191-215.

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3. utg.). Cambridge: Cambridge University Press.

Skrunes, N. (2010) *Lærebokforskning. En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk.* Oslo: Abstrakt forlag

Tveit, K. (2002). Historisk forskningsmetode. I Kleven, T. A. (Red.). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering.* (s. 176-216). Oslo: Unipub forlag.

Utdanningsdirektoratet & Council of Europe. (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering.* Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Vox. (2012). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere.* Oslo: Vox, nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk.

Figuroversikt

Figur 1 - Eksempel på illustrasjon, leksjon 4, s 21 21
Figur 2 - Skjematisk oversikt over leppestilling ved uttale av vokaler, s. 12 22
Figur 3 - Eksempel på uttaledel i leksjonsutkastene, leksjon 2, s. 31 23
Figur 4 - Eksempel på illustrasjon, leksjon 13A, s. 103 24
Figur 5 - Markeringene som brukes i ordlista, s. 198 25
Figur 6 - Eksempel på hvilke ord som er listet opp i ordlista, leksjon 7A, s. 203 25
Figur 7 - Eksempel på uttalesider, leksjon 1, s. 16-17 26
Figur 8 - Eksempel fra leksjon 6, s. 58 29
Figur 9 - Eksempel fra leksjon 9, s. 73 29
Figur 10 - Eksempel fra leksjon 2, s. 240 29
Figur 11 - Uttaleøving fra leksjon 3, s. 242 30
Figur 12 - Eksempel på illustrasjon, leksjon 5A, s. 47 31
Figur 13 - Eksempel på samfunnsfagsdel, leksjon 2, s. 28 32
Figur 14 - Eksempel på uttalesider, leksjon 1, s. 18-19 32
Figur 15 - Eksempel på uttaleside, leksjon 8, s. 83 33
Figur 16 - Eksempel på uttaleøving, leksjon 2, s. 284 36
Figur 17 - Eksempel på illustarasjon, leksjon 1, s. 14-15 37
Figur 18 - Eksempel på uttaleside, leksjon 1, s. 21 38
Figur 19 - Eksempel på uttaleside, leksjon 11, s. 134. 38
Figur 20 - Eksempel på uttaleøvinger, s. 239 40

Tabelloversikt

Tabell 1 – Uttale i aktuelle læreplaner 11
Tabell 2 – Uttale i Rammeverket 14
Tabell 3 – Prosentandel uttale i 77/78-utgaven 23
Tabell 4 - Fokusområder på uttalesidene i 90-utgaven 27
Tabell 5 - Prosentandel uttale i 90/93-utgaven 30
Tabell 6 - Fokusområder på uttalesidene i 2003-utgaven 34
Tabell 7 - Prosentandel uttale i 2003-utgaven 36
Tabell 8 - Fokusområder på uttalesidene i 2012-utgaven 39
Tabell 9 - Prosentandel uttale i 2013-utgaven 41

Relevans for masterutdanningen

Arbeidet med denne masteroppgaven har helt klart vært relevant for meg som kommende lektor i norsk. Norsk som andrespråk er svært aktuelt som fagmiljø, og jeg kan godt ende opp med å undervise voksne eller barn i norsk som andrespråk, og da naturligvis også i uttale. Jeg har i tiden jeg har arbeidet med denne oppgaven blitt enda mer bevisst på hvor viktig det er at lærere har tilstrekkelig kompetanse i sitt fagfelt.

Selv om jeg fortsetter som jeg har gjort de siste årene, som norsklærer i grunnskolen, vil arbeidet med denne masteroppgaven ha vært relevant for meg. Gjennom prosessen har jeg lært mye om hvordan man kan lese og orientere seg i store mengder akademisk tekst, studieteknikk og hvilke arbeidsmetoder som fungerer for meg, og ikke minst utholdenhet. For meg har dette vært en langtekkelig prosess, men å vite at jeg klarer en stor arbeidsbelastning er også en nyttig erfaring som kommer godt med som lektor i skolen.

Jeg har i tillegg lært meg å lese og vurdere innholdet i læreplaner og lærebøker, og hvordan jeg kan dra best nytte av lærerveiledninger - noe jeg allerede har hatt gode erfaringer med. Selv om jeg har lest disse læreverkene med øye for hva som har blitt skrevet om et spesifikt tema, har jeg også fått god kunnskap om oppbygging, revisjon og omfang av både læreplaner og læreverk.

NTNU

Kunnskap for en bedre verden