



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Autentisk muntlig kommunikasjon i russiskundervisningen

En analyse av tre læremidlers evne til å formidle og forberede elever på autentisk muntlig kommunikasjon

Marie Steen Gundersen

Masteroppgave i russisk språk ved lektorutdanningen trinn 8-13, RUS-3982, vår 2022

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Presentasjon av tema	1
1.2	Oppgavens mål og problemstilling	2
1.3	Disposisjon	2
2	Teoretisk rammeverk	3
2.1	Læremiddel	3
2.1.1	Oppgaver	4
2.2	Læreplanteori	5
2.2.1	Kommunikasjon og muntlige ferdigheter i LK20	6
2.3	Muntlige ferdigheter	7
2.3.1	De muntlige delferdighetene	8
2.3.2	Lytting	9
2.3.3	Tale og samtale	9
2.4	Input og output	10
2.4.1	Hvordan kan læreren legge til rette for spontan og forberedt muntlig kommunikasjon?	10
2.5	Utfordringer knyttet til muntlighet i fremmedspråkundervisningen	12
2.5.1	Fremmedspråklæreres forståelse av praktisk tilnærming	12
2.5.2	Grammatikkens rolle i undervisningen	13
2.5.3	Språkangst	17
3	Metode og materiale	19
3.1	Kvantitativ og kvalitativ metode	19
3.2	Studiens design	20
3.2.1	Nivå 1: Hva består læremidlene av?	20
3.2.2	Nivå 2: Hva kreves av brukerne?	22
3.2.3	Nivå 3: Hva er implikasjonene?	24
3.3	Validitet (gyldighet)	24
3.4	Analysemateriale	25
3.4.1	Sosedi	25
3.4.2	Møde i Petersburg	25
3.4.3	Min russiske reise	26
4	Analyse av kommunikasjonssituasjon 1: å gå på kafé/restaurant	27

4.1	<i>Nivå 1: Hva består læremidlene av?</i>	27
4.1.1	Sosedi	27
4.1.2	Møde i Petersburg	29
4.1.3	Min russiske reise	30
4.1.4	Fordeling av oppgavetyper	31
4.2	<i>Nivå 2: Hva kreves av brukerne?</i>	32
4.2.1	Oppgaver	34
4.2.2	Sosedi	34
4.2.3	Møde i Petersburg	35
4.2.4	Min russiske reise	35
4.2.5	Kriterier om autentisitet	36
5	Analyse av kommunikasjonssituasjon 2: Å handle på matbutikk/market	39
5.1	<i>Nivå 1: Hva består læremidlene av?</i>	39
5.1.1	Sosedi	39
5.1.2	Møde i Petersburg	40
5.1.3	Min russiske reise	42
5.1.4	Fordeling av oppgavetyper	43
5.2	<i>Nivå 2: Hva kreves av brukerne?</i>	44
5.2.1	Oppgaver	45
5.2.2	Sosedi	45
5.2.3	Møde i Petersburg	46
5.2.4	Min russiske reise	47
5.2.5	Kriterier om autentisitet	47
6	Hva er implikasjonene?	49
6.1	<i>Å lytte</i>	50
6.2	<i>Tale og samtale</i>	50
6.3	<i>Språklige strukturer</i>	51
6.4	<i>Diskusjon og konklusjon</i>	52
7	Bibliografi	55

Forord

Jeg vil først og fremst takke min hovedveileder, Tore Nettet. Takk for all tiden du har viet til oppgaven min, og for den grundige veiledningen du har gitt. Ditt engasjement innen fagfeltet er motiverende, og dine pedagogiske evner er unike, både i veiledningsarbeid og som foreleser. Du er et stort undervisningsforbilde!

Jeg vil også rette en takk til biveileder, Tove Beate Jensen, for hjelp til valg av problemstilling og didaktisk veiledning. På grunn av deg har fremmedspråksdidaktikk blitt et stort interesseområde for meg i utdanningen.

Takk til min kjære samboer, Thomas, for å ha tatt i et ekstra tak på hjemmefronten. Uten deg hadde jeg ikke kommet i mål. Du er en helt!

Den største takken vil jeg rette til mine kjære døtre, Solveig og Nora. Dere har vært min største motivasjon gjennom det siste året. Denne masteren er for dere!

Tromsø, mai 2022

1 Innledning

1.1 Presentasjon av tema

Da jeg etter flere år med russisk på skolebenken i Norge bestemte meg for å dra på utveksling til Russland, gikk det opp for meg hvor begrenset mine muntlige ferdigheter på russisk var, særlig når det gjaldt spontan muntlig interaksjon. Jeg hadde et grammatisk grunnlag og et brukbart vokabular, men å faktisk kommunisere på målspåket kunne jeg absolutt ikke. Til og med enkle, dagligdagse situasjoner, som å gå på butikken, bestille mat på restaurant, eller å ha en samtale med en russisk medelev, var jeg ikke forberedt på. Muntlige ferdigheter har senere vist seg å være en stor utfordring blant både medstudenter og elever jeg har hatt i praksis. På bakgrunn av dette har jeg fått en interesse for muntlighet, og hva man som fremmedspåkslærer kan gjøre for å forberede elevene på autentiske kommunikasjonssituasjoner fra et klasserom i Norge.

Men hva er det som egentlig avgjør hva som skal læres og hvordan kunnskap skal formidles i fremmedspåksundervisningen? Først og fremst har lærerne en læreplan de må forholde seg til, men denne sier ingenting om innholdet og metodikken som skal brukes i undervisningen. Derfor er materialet lærerne velger å bringe inn i undervisningen, avgjørende. Vilá påpeker at «Både i Norge og internasjonalt viser forskning at mange lærere ofte betrakter læreboka som pensum i større grad enn selve læreplanen.» (Vilá, 2020, s. 305). Dette gir læremidlene stor makt i undervisningen.

Det felles europeiske rammeverket for språk oppfordrer fremmedspåksmiljøet til å være bevisst når det gjelder det teoretiske grunnlaget i læremidler med følgende: «Produkta deira har mykje å seie for opplæringsprosessen, og det er ikkje til å unngå at dei er baserte på førestellingar om læringsprosessen (sjølv om dette ofte er uuttala, lite gjennomtenkt, eller til og med umedvite).» (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 168). Læremidler gjenspeiler forfatternes holdninger til kunnskap, undervisning og læring, og man kan si at læremidler inneholder en skjult læreplan. Derfor må læreren gjennom fortolkning av læremidlene, skille mellom den intenderte bruken og den faktiske bruken av læremidlet i klasserommet. (Vilá, 2020, s. 308).

1.2 Oppgavens mål og problemstilling

Bakgrunnen for denne masteroppgaven, er et ønske om å undersøke læremidlenes didaktiske tilnærminger til autentisk muntlig kommunikasjon. Jeg ønsker med denne oppgaven å finne ut hvordan læremidlene som brukes i russiskundervisning i grunnskolen og videregående, fungerer til å dekke kompetansemålene som er relevante for muntlige ferdigheter. Gjennom en læremiddelanalyse skal jeg undersøke hvordan læremidlene *Sosedi 1* (Bjerkeng, et al., 2011) *Møde i Petersborg* (Hertz, et al., 2001) og *Min russiske reise* (Nesset, et al., 2021) formidler kommunikasjonssituasjonene *å gå på kafé/restaurant* og *å handle på matbutikk/marked*. Med dette skal jeg forsøke å besvare følgende forskningsspørsmål:

Hvordan tilrettelegger læremidler for bruk av muntlig språk i autentiske kommunikasjonssituasjoner i russiskfaget?

Med muntlig språk mener jeg både spontan og forberedt muntlig kommunikasjon, med særlig vekt på situasjoner som krever spontan interaksjon. Vurderingskriterier og analyse spørsmål blir redegjort for i teoridelen i kapittel 2 og metodedelen i kapittel 3.

1.3 Disposisjon

Masteroppgaven min består totalt av seks kapitler. Kapittel 2 etablerer det teoretiske rammeverket for studien med presentasjon av fagteoretisk bakgrunn og læreplanteori. I kapittel 3 presenterer jeg metodiske valg og tilnærminger til analysen min. Analysen presenteres i kapittel 4 og 5, og det samlede resultatet av de to analysene presenteres og diskuteres i kapittel 6.

2 Teoretisk rammeverk

I denne delen av oppgaven skal jeg presentere relevant teori knyttet til læremidler, læreplan og muntlige ferdigheter. Jeg skal også ta opp ulike utfordringer fremmedspråklæreren står overfor i forbindelse med muntlighet, praktisk tilnærming, grammatikkens rolle i undervisningen og språkangst.

2.1 Læremiddel

Begrepet «læremiddel» defineres i gjeldende opplæringslov som «... alle trykte, ikkje-trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa. Dei kan vere enkeltstående eller gå inn i ein heilskap, og dekkjer aleine eller til saman kompetansemål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet.» (Opplæringslova, 2010, §17-1). Engelsen (2015, s. 19) påpeker at utvikling av lærebøker og andre læremidler forutsetter at forfatterne kan analysere råd og retningslinjer i læreplanene, og at valg av læremiddel bør begrunnes ut fra en analyse av læreplanen.

Den danske læremiddelforskeren Thomas Illum Hansen (referert i Skjelbred 2019, s. 19) deler læremidler inn i tre hovedtyper, nemlig *didaktiske læremidler*, *semantiske læremidler*, og *funksjonelle læremidler*. Didaktiske læremidler kan være læreboksystemer, nettbasert undervisningsmateriale og faglige læringsspill, som er laget med det formål å brukes i undervisning. Semantiske læremidler er ikke laget med utgangspunkt i undervisning, men er tekster og hjelpemidler som bringes inn i undervisningen uten innebygd didaktikk. Dette kan være filmer, skjønnlitterære tekster eller nyhetsartikler. Funksjonelle læremidler er verktøy som brukes for å håndtere innhold, slik som tavler, prosjektorer, mobiltelefoner og lignende.

Ifølge Vilá (2020, s. 306) opererer den tradisjonelle klassifiseringen av læremiddel i språkfag med fire typer: *språkspesifikt materiale*, *autentisk materiale*, *blandet materiale* og *elevprodusert materiale*. Språkspesifikt materiale er utviklet til bruk i undervisningen, slik som lærebøker. Autentisk materiale betegnes som muntlige og skriftlige språksegmenter som er produsert uten språkpedagogisk formål, eksempelvis podkast, reklame og avistekster. Blandet materiale er en kombinasjon av autentisk og språkspesifikt materiale, slik som tilpasset autentisk materiale. Elevprodusert materiale kan for eksempel være fortellinger, presentasjoner eller audiovisuelle opptak. Fremmedspråklærere blir oppmuntret til å bruke autentisk materiale, fordi det er en utmerket kilde for språklæring med tanke på eksponering av språklig input og den kulturelle dimensjonen. På begynnernivå er det imidlertid vanskelig å bruke autentisk materiale, og forskere anbefaler bruk av blandet materiale, på bakgrunn av

at forenklet eller tilpasset input øker elevenes evne til å forstå (Vilá, 2020, s. 307). Ifølge Peris (referert i Vilá, 2020, s. 307) er det formålet med oppgaven knyttet til teksten og arbeidsmåte, som er utfordringen med bruk av autentiske tekster. Det er innholdet som presenteres og metodikken som brukes, som avgjør om læremiddelet fremmer språklæring. Autentisk materiale kan være en viktig ressurs for elevenes bruk av målspråket i virkelige kommunikasjonsituasjoner (Vilá, 2020, s. 308).

Å utvikle en lærebok i fremmedspråk kombinerer, ifølge Kagan & Kudyma (2020), teoretisk kunnskap om andrespråkstillegning med praktisk erfaring fra klasserommet. Som lærebokforfatter lager man undervisningsmateriale til ukjente studenter og lærere, noe som krever at boken er fleksibel, kreativ og kan tilpasses ulike læreres undervisningsstiler og studentenes interesser og læringsmetoder. Videre mener Kagan & Kudyma at det er viktig å inkludere autentisk materiale og aktiviteter på alle nivåer i fremmedspråksundervisningen. Ved *autentisk materiale* mener de «... texts created by native speakers for communicating with native speakers» (Kagan & Kudyma, 2020, s. 261), og *autentiske aktiviteter* definerer de som «... a response to the communicative purpose of a specific text or situation» (Kagan & Kudyma, 2020, s. 261). De anbefaler å bruke autentiske tekster for å gi virkelige eksempler på hvordan språket brukes i hverdagslige situasjoner.

2.1.1 Oppgaver

Det felles europeiske rammeverket for språk definerer en oppgave som «... enhver målrettet handling som et individ anser som nødvendig for å oppnå et visst resultat i en kontekst der enten et problem skal løses, en forpliktelse skal overholdes, eller en målsetting skal oppnås» (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 11). Oppgaver er en viktig tilleggstekst i skolens tekster, som har en sentral plass i dagens skole. En viktig del av lærerens arbeid er å velge oppgaver, samt veilede, kommentere og evaluere resultater. Oppgaver kan være små, og kan løses i løpet av en undervisningstime, eller kan være større prosjektarbeid som kan vare i flere uker. Skjelbred (2019, s. 97-104) betegner oppgaver som alle tekster som er utformet for å løse en aktivitet. Oppgaver kan kategoriseres ut fra formål, utforming og relasjon til andre tekster. *Øvingsoppgaver* er oppgaver som har lang tradisjon i fremmedspråksundervisningen. Øving er viktig når man skal tilegne seg ferdigheter, og i fremmedspråk brukes slike oppgaver for å øve på uttale, ordforråd og grammatiske fenomen. Oppgaver kan også ha som formål å kontrollere hva elevene har fått med seg. Disse oppgavene kalles *kontrolloppgaver*, og har ofte relasjon til brødteksten, og er utformet som konkrete kontrollspørsmål. Noen oppgaver

instruerer elevene til å agere i form av å undersøke, eksperimentere, finne ut, og eventuelt oppsøke andre kilder. Dette kaller Skjelbred *gjøre-oppgaver*. Her finnes ikke svarene direkte i skoletekstene, men elevene må sette sammen kunnskap fra ulike steder. Elevene får på denne måten bearbeide fagstoffet ved å lage sin egen sammenhengende framstilling. Skjelbred (2019, s. 104) skiller videre mellom lukkede og åpne oppgaver. *Lukkede oppgaver* har kun ett riktig svar, og svaret finnes gjerne i læremiddelteksten, slik som øvingsoppgaver og kontrollopgaver. Disse oppgavene har kunnskaps- og lesekontroll som formål. Åpne oppgaver har imidlertid ikke et gitt svar, og det åpnes opp for diskusjon, argumentasjon og rollespill.

Oppgavene har ifølge Skjelbred (2019, s. 107) stor makt, da leseren gjerne filtrerer ut det som er viktig i et fag, ved hjelp av oppgavene. Handler hovedvekten av oppgavene i et læremiddel om årstall, vil elevene ofte anta at årstall er viktig. På grunn av dette har læremidler et ansvar for å gi oppgaver om sentrale emner i faget, og gi elevene veiledning med tanke på fagets kunnskapstaksonomi. Tekstforskeren Ottar Grepstad skriver at «Knappt noko fenomen innanfor sakprosaen demonstrerer tydelegare forfattarens styring av lesinga enn nettopp spørsmåla. Desse fremhevar det viktige og peiker i retning av ein bestemt måte å bruke lærebokteksten på» (Grepstad, 1997, s. 107). Med andre ord spiller læremiddelforfatternes valg av oppgaver en stor rolle for elevenes forståelse av hva som er sentralt i faget.

2.2 Læreplanteori

Læreplanen i Norge er, ifølge Engelsen (2015, s. 21-22), et statlig styringsdokument, med mål om å gi alle elever et likeverdig skoletilbud, samtidig som det er et middel for forandring og fornying i samfunnet. Læreplanen har en samfunnsmessig funksjon, som gjenspeiler samfunnets utfordringer og prioriteringer. Man kan skissere frem ulike læreplannivåer: *Ideenes læreplan* innebærer de ideene som blir fremmet i debatter om skole og utdanning. *Den formelle læreplanen* er selve læreplandokumentet som utgjør rammen for skolens virksomhet, som per i dag er LK20. Det tredje nivået er *Den oppfattede læreplanen*, som innebærer læreres tolkninger av råd og retningslinjer i planen. Dette utgjør grunnlaget for planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Videre er *Den operasjonaliserte læreplanen* den opplæringen som faktisk blir gjennomført. Til slutt har vi *Den erfarte læreplanen*, som er elevenes erfaringer og opplevelser av opplæringen, samt deres læring og sosialisering (Engelsen, 2015, ss. 27-28).

Lærerplanene i Kunnskapsløftet, er ifølge Speitz (2020, s. 36-37) knyttet til felles europeisk tenkning. Europarådets avdeling for utdanningspolitikk og demokrati har i mange år vektlagt språkutdanning, språklige rettigheter og språkpolitikk. Et omfattende internasjonalt samarbeid har hatt innflytelse på læreplaner for språk i Europa, deriblant norsk, noe som har resultert i *Det felles europeiske rammeverket for språk*. En eksplisitt beskrivelse av målsetninger og innhold i språkopplæringen er ment for å danne et felles grunnlag. I LK20 har læreplanen fått en enda tydeligere tilnærming til det europeiske rammeverket. Kjernen i Europarådets målsetning er kommunikativ kompetanse, bestående av de tre komponentene lingvistisk kompetanse, sosiolingvistisk kompetanse og pragmatisk kompetanse. Ferdighetsnivåene beskrives ved nivåer fra A1 til C2, hvor det legges vekt på ferdigheter i lytting, lesing, muntlig produksjon og muntlig samhandling. Selv om rammeverket beskriver ferdighetsnivåer, står det ingenting om prosess, metode eller lærerens rolle. Likevel brukes beskrivelsene i nivåene til å sette læringsmål og lage læreplaner (Speitz, 2020, s. 39). Både de norske læreplanene og det europeiske rammeverket er, i følge Speitz (2020, s. 41) målstyrte, og overlater veien til målene til lærere og elever.

2.2.1 Kommunikasjon og muntlige ferdigheter i LK20

Læreplanen i fremmedspråk (Utdanningsdirektoratet, 2020: FSP101-02) inneholder de fire kjerneelementene kommunikasjon, interkulturell kompetanse, språklæring og flerspråklighet, og språk og teknologi. Kommunikasjon er hovedkjernen i faget, noe som er i tråd med fagets sentrale verdier, som legger vekt på at fremmedspråk handler om å forstå og bli forstått. Fagets grunnleggende ferdigheter er muntlige ferdigheter, å kunne skrive, å kunne lese og digitale ferdigheter. I læreplanen beskrives muntlige ferdigheter som «å skape mening gjennom å lytte, snakke og samtale i ulike kommunikasjonssituasjoner.» (Utdanningsdirektoratet, 2020: FSP101-02). De muntlige ferdighetene skal utvikles fra å kunne brukes i dagligdagse sammenhenger til mer komplekse situasjoner. Her inngår tilegnelse av et stadig bredere ordforråd og flere språklige strukturer.

Når det gjelder relevante kompetansemål innen kommunikasjon og muntlige ferdigheter, er det særlig fire kompetansemål fra nivå 1 og nivå 2 som har direkte sammenheng med kommunikasjon og muntlighet, og dermed blir relevante for analysen min i denne oppgaven. Disse kompetansemålene er satt opp i tabellen nedenfor.

Kompetansemål for nivå 1	Kompetansemål for nivå 2
... lytte til og forstå enkel og tydelig tale om personlige og dagligdagse emner ... delta i enkle samtaler i dagligdagse situasjoner om aktiviteter og kjente emner ... muntlig fortelle om dagligliv og opplevelser og uttrykke meninger, også spontant ... bruke enkle språklige strukturer, regler for uttale og rettskriving og språkets offisielle alfabet eller tegn for å kommunisere på en situasjonstilpasset måte	... lytte til og forstå tydelig tale om personlige og faglig relevante emner og aktuelle saker ... samtale i en rekke dagligdagse situasjoner om kjente og faglig relevante emner ... muntlig forklare faglig relevante emner, skildre opplevelser, hendelser og planer, og begrunne meninger, også spontant ... bruke grunnleggende språklige strukturer, regler for uttale og rettskriving og språkets offisielle alfabet eller tegn for å kommunisere på en situasjonstilpasset måte

(Utdanningsdirektoratet, 2020: FSP101-02).

Gjennom disse fire kompetansemålene dekkes delferdighetene lytte til og forstå, å samtale (spontan muntlig interaksjon), muntlig fortelle (forberedt og spontan muntlig produksjon), samt språklige strukturer og regler for uttale. Kompetansenivåene på nivå 1 og nivå 2 dekker de samme ferdighetene, men skiller seg fra hverandre med tanke på vanskelighetsgrad. På nivå 1 brukes beskrivelser som å forstå *enkel og tydelig* tale, delta i *enkle* samtaler, muntlig *fortelle*, og bruke *enkle* språklige strukturer. Mens på nivå 2 brukes beskrivelser som *tydelig* tale, samtale *i en rekke* dagligdagse situasjoner, muntlig *forklare*, *skildre* og *begrunne*, og bruke *grunnleggende* språklige strukturer. I tillegg til at nivå 2 er mer avansert når det gjelder det rent språklige, stilles det også høyere krav til hvilke situasjoner og emner elevene skal kunne håndtere.

2.3 Muntlige ferdigheter

Muntlige ferdigheter er, som tidligere nevnt, en av de fire grunnleggende ferdighetene som skal innlemmes i fremmedspråkfaget, ved siden av lesing, skriving og digitale ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2019). Muntlige ferdigheter handler om å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale. Dette innebærer å mestre ulike språklige handlinger, å kunne kombinere verbale og andre delferdigheter, og å kunne lytte til andre og gi respons, samt være bevisst på mottakeren når man selv snakker (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Den samlede kommunikative kompetansen som kreves for å uttrykke seg passende i en kommunikasjonssituasjon består av en rekke ferdigheter og språklige ressurser (Bjørke & Grønn, 2020, s. 88). Mange av disse ferdighetene er felles for talespråket og skriftspråket,

men muntlig språk har enkelte særtrekk i form av ufullstendige setninger, avbrytelser, hyppige temaskifter, fyllord, nøle-toner osv. Dette er avgjørende redskaper for å føre en samtale. Mens det i skriftlig kommunikasjon stilles mange krav til teksten, som sammenhengende innhold, logisk struktur og tekstbindere, tillates lettere tematiske sidesprang, assosiativ tale og plutselige temaskifter i talespråket. Det er færre krav til koherens, i tillegg til at det brukes ikke-verbale ressurser som kroppsspråk og stemmebruk. Små forandringer i toneleie kan gjøre budskapet annerledes enn hva det språklige innholdet skulle tilsi. Derfor er det viktig å ha kunnskap om at kroppsspråk, mimikk og gester kan være kulturelt betinget, for å unngå misforståelser. Henriksen (1999, s. 9) påpeker at muntlighet ikke er en form for ukorrekt eller mindre presis variant av skriftlighet, men er en egen språklig ferdighet som har egne regelmessigheter og indre logikk. Skriftspråkets korrekthetsnorm må aldri anvendes på muntlig språk som innbefatter samtaler. Dette er særlig viktig i språkundervisningen, da elevene lett kan la seg hemme hvis de tror at det de skal produsere, må være korrekt.

Tidligere var det en utbredt praksis i språkundervisningen at elevene først skulle tilegne seg deklarativ kunnskap, altså kunnskap om språket, før de skulle tilegne seg prosedural kunnskap, som vil si å bruke språket aktivt. Nå er det derimot fokus på at elevene skal ta i bruk målspråket fra første time (Bjørke & Grønn, 2020, s. 87). Bjørke & Grønn (2020, s. 86) påpeker at det å kunne uttrykke seg muntlig i ulike kommunikasjonssituasjoner bør være en selvfølgelig målsetning når man lærer seg et nytt språk. Gjennom å ta i bruk autentiske tekster, og skape kommunikasjonssituasjoner der elevene er muntlig aktive og lærer å anvende hele sitt kommunikasjonsregister, bringer man den virkelige verden inn i klasserommet.

2.3.1 De muntlige delferdighetene

I *Rammeverket for de grunnleggende ferdighetene* (Utdanningsdirektoratet, 2017) deles de muntlige ferdighetene inn i fire ferdighetsområder: 1) *Forstå og vurdere*, som inkluderer å lytte, tolke og vurdere, 2) *utforme*, som omfatter ulike uttrykksmåter i spontan og forberedt tale, 3) *kommunisere*, som handler om å uttrykke mening, drøfte problemstillinger, og å strukturere og tilpasse muntlig tekst til mottaker, innhold og formål, og 4) *reflektere og vurdere*, som innebærer å lytte til, gi respons og videreutvikle innspill fra andre og fremme egne meninger i samtaler. I fremmedspråkfaget inngår også delferdighetene *å lytte* og *å*

uttrykke seg muntlig i forberedt muntlig produksjon (tale) og spontan interaksjon (samtale) (Bjørke & Grønn, 2020, s. 89).

2.3.2 Lytting

Å lytte er en reseptiv ferdighet, som består av en kombinasjon av fonetiske lytteferdigheter, språklige ferdigheter, semantiske ferdigheter og kognitive ferdigheter (Utdanningsdirektorater, 2011, s. 110). Når man lytter til en muntlig tekst, er man mottaker av et budskap. For å skape mening når man lytter, må man delta aktivt. Man må konsentrere seg for å oppfatte lyder, gjenkjenne dem og forstå dem som noe meningsbærende. I motsetning til lesing, som også er en reseptiv ferdighet, har man ikke mulighet til å stoppe opp og slå opp i ordbok, eller bevege seg fram og tilbake i teksten når man lytter. Man har rett og slett mindre tid til å oppfatte innhold og tenke seg om. I en samtale har man mulighet til å be avsenderen gjenta og forklare budskapet sitt, derfor bør læreren legge til rette for at elevene får øve på samtaleregulerende ord og uttrykk, samt stille spørsmål om det de ikke forstår (Bjørke & Grønn, 2020, s. 92).

2.3.3 Tale og samtale

Tale og samtale har tradisjonelt falt inn under betegnelsen *snakking*, men det er stor forskjell på disse delferdighetene. Tilfeller hvor man kan lage disposisjon, planlegge innhold, innhente informasjon, tenke over hvordan man skal formulere seg og øve, som å holde en presentasjon eller tale, kalles forberedt muntlig produksjon/tale. Her har elevene mulighet til å spørre lærere og medelever, og finne informasjon i oppslagsverk. Man har også tid til å strukturere den muntlige teksten. I spontan interaksjon/samtale stilles det imidlertid andre krav, siden man i spontan samhandling har kort tid på å oppfatte og forstå hva den andre sier, og samtidig tenke over hva man selv skal si. Spontan interaksjon er alltid en umiddelbar toveiskommunikasjon, noe som er særlig utfordrende på et fremmedspråk, hvor man raskt må finne de riktige ordene, og uttrykke seg på en så tydelig måte at innholdet kommuniseres og forstås (Bjørke & Grønn, 2020, s. 90). *Det europeiske rammeverket for språk* (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 90) beskriver språklig samhandling som en situasjon hvor brukeren veksler mellom å fungere som taler og lytter overfor en eller flere samtalepartnere. Ved hjelp av samarbeidsprinsippet forhandler deltakerne fram mening. Her bruker man reseptive og produktive strategier, i tillegg til kognitive strategier.

For å kunne kommunisere muntlig på målspråket kreves både lingvistisk, pragmatisk og sosiokulturell kompetanse. Den lingvistiske kompetansen inkluderer vokabular, fonetikk,

morfologi, syntaks og semantikk. Denne kompetansen er viktig både for å kunne lytte, forstå, presentere emner muntlig og delta i spontan interaksjon. Pragmatisk og sosiokulturell kompetanse er viktig for å kunne tilpasse budskap, innhold og form til mottakeren. Siden det ofte er stor forskjell mellom norsk og målspråket med tanke på bruk av høflighetsform, er det vesentlig at eleven lærer hvordan man tiltaler den man snakker med (Bjørke & Grønn, 2020, ss. 90-91).

2.4 Input og output

Noe som er helt avgjørende for å lære seg et fremmedspråk er å bli eksponert for språket man skal lære. Hvis man befinner seg på et område der målspråket snakkes, vil man naturlig eksponeres for språket, eksempelvis i butikken eller på kafé. Fra klasserommet i Norge vil man ikke bli utsatt for en slik eksponering. Elevene blir undervist i fremmedspråk i to til fem timer i uken, og ut over denne tiden er det begrenset og variabelt hvor mye elevene oppsøker språket på egenhånd. Derfor er det viktig at lærere legger opp til at målspråket brukes i klasserommet. Om læreren fra første time starter med å snakke på målspråket uten at elevene skjønner hva de skal få ut av det, kan det føles overveldende og uforståelig. Ved at elevene blir involvert i hva som skal skje, vil de bli mer mottakelig for input, og mer bevisst på hvilken informasjon de skal trekke ut. Man bør etablere en klasseromskultur hvor både læreren og elevene uttrykker seg muntlig på målspråket. Eksempelvis bør man gjøre det til en vane at enkle instruksjoner, når man hilser, tar farvel osv. alltid foregår på målspråket. Det samme gjelder faste uttrykk som blir brukt ofte, som «Hva betyr ...?» og «Jeg forstår ikke». Slike fraser kan elevene lære uten at man analyserer delementer eller forklarer grammatikken i starten (Bjørke & Grønn, 2020, ss. 94-95). Bjørke & Grønn (2020, 95-96) påpeker at det er viktig at elevene lærer enkle måter å uttrykke hva de liker/ikke liker, hva de gjør, tenker og føler. På denne måten blir det enklere for elevene å uttrykke meningsfulle ytringer på et tidlig stadium.

2.4.1 Hvordan kan læreren legge til rette for spontan og forberedt muntlig kommunikasjon?

Før plenumsamtaler er det, ifølge Bjørke og Grønn (2020, ss. 96-98), viktig at elevene er godt forberedt med tanke på tema, ord og uttrykk som skal brukes i samtalen. Spørsmålene som stilles bør være genuine, slik at læreren ikke sitter med svaret. For å bidra til autentisitet i en klasseromskontekst, bør elevene føle at formålet med samtalen har et meningsfullt og kommunikativt formål. Læreren kan lage utgangspunkt for muntlige øvelser gjennom film, bilder og lydopptak. Elevene kan jobbe med forberedt muntlig kommunikasjon ved å lage

filmer selv. Da har de muligheten til å øve på forhånd og redigere underveis. Aktivitetsrettede tilnærminger, som mimeleker, løpediktater og andre spill og leker utgjør et stort læringspotensial. For å bruke språket aktivt, er rollekort og rollespill en mulighet. Gjennom slike aktiviteter forsøker man å skape tilnærmet autentiske situasjoner i klasserommet. Her kan man for eksempel øve på handelssituasjon, kafébesøk og forhandlingssituasjoner. Rollespill kan utføres ved at elevene forbereder hva de skal si på forhånd, eller man kan gjennomføre rollespille uten betenkningstid.

Det kan være både krevende og stressende å være spontan på et fremmedspråk. Man må tenke på budskapetets form og innhold, samtidig som man må passe på at budskapet er tilpasset mottaker og situasjon. Elevene bør derfor trene jevnlig på å være spontane. Man kan eksempelvis lage brettspill hvor man kaster terning og skal snakke om det temaet man havner på. En annen mulighet for å praktisere språket muntlig er å invitere personer fra målspråksområdet på besøk i klassen. Dette skaper autentiske situasjoner hvor elevene virkelig får praktisert språket. Ifølge Bjørke & Grønn (2020, s. 99) bør elevene også trene på forberedt muntlig produksjon, selv om spontan interaksjon stadig tillegges større vekt. Å kunne presentere et tema, gi informasjon, legge fram en sak eller holde en tale, er etterspurt kompetanse i studie- og arbeidsliv.

I en klasseromsituasjon kan man aldri gi elevene nok input. Dermed blir det viktig å velge ut hva slags input som er strategisk å inkludere i undervisningen. Nettet og Janda (2021) har gjennomført en studie om strategisk input, og hvordan man kan identifisere den mest strategiske inputen. Denne oppgaven har tradisjonelt blitt overlatt til fremmedspråklæreres og lærebokforfatteres intuisjon, og resulterer ofte med konstruerte setninger, som sannsynligvis ikke brukes i naturlig språk. Nettet og Janda argumenterer for en metode som kombinerer konstruksjonsprofiler og grammatiske profiler. Konstruksjonsprofiler sier noe om den relative frekvensdistribusjonen til de syntaktiske eller morfologiske konstruksjonene et ord forekommer i, mens grammatiske profiler forteller om den relative frekvensdistribusjonen til et ords bøyingsformer. Ved å kombinere disse profilene, kan man finne språklige mønstre som er relevante for L2-innlærere.

2.5 utfordringer knyttet til muntlighet i fremmedspråksundervisningen

Å være fremmedspråklærer byr på mange utfordringer, særlig med tanke på utvikling av elevenes muntlige ferdigheter. I denne delen vil jeg presentere noen av disse utfordringene, som er fremmedspråklæreres forståelse av praktisk tilnærming, grammatikkens rolle i undervisningen, og språkangst. Hvordan læremidler brukes i undervisningen, henger sammen med lærerens forståelse av undervisningen, derfor er det relevant å se på lærernes forståelse av praktisk tilnærming og hvordan forståelsen samsvarer med undervisningspraksis. Språklige strukturer er uunngåelig i fremmedspråksundervisningen, også når det gjelder muntlighet. På bakgrunn av dette ønsker jeg å se på ulike tilnærminger man kan ha til grammatikkundervisningen i forbindelse med muntlig kommunikasjon. Språkangst er det som viser seg å ha mest hemmende effekt på elevenes muntlige ferdigheter, og det vil derfor være relevant å si noe om dette.

2.5.1 Fremmedspråklæreres forståelse av praktisk tilnærming

Heimark (2014) utførte en studie om ungdomsskolelæreres forståelse av praktisk tilnærming i fremmedspråksundervisningen. Styringsdokumenter og annen teori sier lite om hvordan man skal tolke og utføre en praktisk tilnærming i undervisningen, men gir indikasjoner på at kommunikasjon på målspråket skal utgjøre selve middelet, og ikke bare målet. Den praktiske tilnærmingen bør ikke utelukkende favne et turist- eller overlevelsesspråk, men innlærere bør tilegne seg kunnskap om vokabular, grammatiske strukturer, uttale, samt ha kunnskap om kulturell kontekst for å kunne mestre ulike kommunikasjonssituasjoner. For å besvare forskningsspørsmålet, kombinerte Heimark kvalitative og kvantitative metoder, i form av intervjuer og observasjoner av seks fransklærere, samt spørreskjemaundersøkelse besvart av 85 tysk., fransk- og spansklærere.

Hovedresultatene fra studien viser at fremmedspråklærere er mest opptatt av den muntlige bruken av språket, gjerne knyttet til turistsituasjoner, hverdagsliv og interesser. I tillegg knytter et flertall av lærere kulturkomponenten, særlig kommunikasjonsferdigheter som for eksempel høflighetskonvensjoner, men også historie, mat, film og musikk tilknyttet målspråket. Også den lingvistiske komponenten i fremmedspråket relateres til en viss grad til praktisk tilnærming. Respondentene mener i hovedsak at «... kommunikasjonsbehov bør trekke grammatikk- og vokabularkunnskaper med seg, ikke omvendt.» (Heimark, 2014). Enkelte lærere peker på viktigheten av en metainnsikt for effektiv språklæring, men dette er mindre framtrædende. Bruk av digitale verktøy kommer på en klar førsteplass blant

arbeidsmåter, med begrunnelse i tilgang på autentisk materiale. Variasjon og tilpasning ved hjelp av lek og spill ble framhevet som praktiske, autentiske og motiverende. Imidlertid viser studien at det ikke alltid er samsvar mellom det lærerne sier at de gjør, og undervisningspraksisen. Blant annet snakker lærerne mindre på målspråket og bruker i mindre grad autentiske tekster enn de ønsker, både fordi det er mindre tidkrevende å snakke på norsk og at de er redd for at elevene ikke skal henge med. Dette går imot lærerens viktige rolle som språklig modell. Undersøkelser viser nemlig at jo mer læreren bruker målspråket, desto mer gjør elevene det samme.

Videre tyder studien på at lærere burde legge mer til rette for spontan samhandling. Observasjoner tyder på at enkel «smalltalk» ofte foregår på norsk, noe som har en undergravende effekt på fremmedspråket som kommunikasjonsspråk. Når det gjelder muntlige øvelser, er det mer fokus på innøving av faste ord og uttrykk, enn å skape en informasjonskløft som fører til spontan kommunikasjon, som eksempelvis rollespill med utgangspunkt i rollekort. Heimarks studie taler for at den norske fremmedspråkundervisningen har en vei å gå før den kan betraktes som praktisk.

2.5.2 Grammatikkens rolle i undervisningen

Ordet «grammatikk» finnes ikke i Læreplanen i fremmedspråk i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette betyr ikke at grammatikk er utelatt fra fremmedspråkundervisningen i norsk skole, men skyldes at ordet dekkes under begreper som «språklige strukturer». Grammatikk er, ifølge Vold (2020, 187), berørt i kjerneelementet *Kommunikasjon*, og i alle kompetansemål som omhandler kommunikative ferdigheter. En viktig komponent i kommunikativ kompetanse er lingvistisk kompetanse, noe som tilsier at grammatikk er en uunngåelig del av språkopplæringen. Det må imidlertid påpekes at grammatikken har en tydelig kobling til bruk av språket. Alle kompetansemål som har med grammatikk å gjøre, inneholder ordet *bruke*. Grammatikken anses dermed som et verktøy og for et hjelpemiddel i kommunikasjon på et fremmedspråk. Poenget er med andre ord å dra nytte av grammatikkunnskaper i språklig kommunikasjon. Dette er i tråd med *Det felles europeiske rammeverket for språk* (Utdanningsdirektoratet, 2011). Et omdiskutert spørsmål blant fremmedspråklærere, er hvor stor plass grammatikken bør ha i språkundervisningen, og om hvorvidt eksplisitt grammatikkundervisning kan ha negativ effekt på utviklingen av muntlige ferdigheter.

Tidligere har det rådet et mer negativt syn på grammatikkundervisningen, og på 1980-tallet var det stor motstand mot grammatikkundervisning. Krashen (1985. s. 79-81) hadde flere teorier om at fremmedspråk burde læres ved å etterligne et naturlig språkmiljø, slik som barn lærer førstespråket sitt. Når barn lærer morsmålet sitt, eksponeres de ikke for eksplisitte forklaringer, men for store mengder naturlige input, som igjen gjør at de lærer seg grammatikken ubevisst. Dermed ble eksplisitt grammatikkundervisning ansett som unødvendig. Her er det viktig å påpeke at Krashen ikke snakket om språk med svært kompleks grammatikk, slik som russisk. Et problem med denne ideen er at man vil trenge enormt med input for å etterligne førstespråkstilegnelse. Ifølge Vold (2020, s. 187) var det flere grunner til at grammatikkundervisningen hadde et dårlig rykte. Grammatikk ble sett på som noe teoritungt, som hadde lite å gjøre med muntlig bruk av språket. Kommunikativ kompetanse ble i hovedsak sett på som evnen til å kommunisere muntlig, gjerne spontant. Derfor ble grammatikk sett på som en slags motvekt til kommunikativ kompetanse. Mange mente at eksplisitt grammatikkundervisning virket så forstyrrende på flyten, at grammatikken ble sett på som et hinder fremfor et verktøy, og dermed virket hemmende på den spontane språkbruken.

Ifølge Vold (2020, s. 188) skal fremmedspråksundervisningen gi elevene et grunnlag for å bli kompetente språkbrukere, slik at de kan bruke språket rimelig korrekt og passende både muntlig og skriftlig i mange ulike situasjoner. Fremmedspråk skal ikke begrenses til et turistspråk hvor målet er å «klare seg». Gutiérrez (2016) utførte en studie i 2016 hvor han undersøkte sammenhengen mellom eksplisitte grammatikkunnskaper og språkferdigheter hos engelske spanskstudenter. Ved hjelp av ulike tester målte han først studentenes grammatikkforståelse og mestring av grammatisk termologi, før han testet studentenes kommunikative ferdigheter i form av leseforståelse, lytteforståelse, skriving og spontan muntlig interaksjon. Når det gjaldt muntlig interaksjon, så han på hvordan poengsummen for grammatikkunnskaper korrelerte med uttale, flyt, grammatisk korrekthet og vokabular. Undersøkelsen viste at det er noe korrelasjon mellom grammatikkunnskaper og muntlig korrelasjon. De som hadde sterke grammatikkunnskaper, hadde noe mer grammatisk korrekthet i talen, men det var ingen sammenheng med tanke på flyt, uttale og ordforråd. Det var heller ingen sammenheng mellom grammatikkunnskaper og lyttetester. Korrelasjonen mellom grammatikkunnskaper og muntlige ferdigheter var altså svak. Dette samsvarer med tidligere forskning på feltet. Vold (2020, s. 189-190) påpeker likevel at om man opplever grammatikkompetanse som et hinder for god flyt i muntlig kommunikasjon, er det

sannsynligvis ikke grammatikkunnskaper som begrenser flyten, men språkangst, som jeg skal komme tilbake til i avsnitt 2.5.3.

Spørsmålet blir da hvordan man kan legge opp grammatikkundervisningen slik at det fungerer som et verktøy for bedre kommunikasjon. Bør grammatikken undervises eksplisitt eller implisitt? Når læreren presenterer og forklarer grammatiske fenomener og regler, er det eksplisitt grammatikkundervisning. Ved implisitt grammatikkundervisning eksponeres elevene for grammatiske fenomener gjennom ulike typer input, uten at læreren kommenterer disse. Dette forutsetter at elevene eksponeres for store mengder autentisk input, slik at elevene lærer grammatikken uten å være bevisste på det. Den implisitte tilnærmingen er ikke realistisk i norsk skole, med så få timer i uka. Derfor er eksplisitt grammatikkundervisning nødvendig, samtidig som elevene bør eksponeres for så mye input som mulig. Læreren bør likevel reflektere over hvordan grammatikken skal forklares, illustreres og jobbes med, og hvilket materiale som skal brukes (Vold, 2020, s. 190).

Man kan ha ulike tilnærminger til grammatikkundervisning. *Den tradisjonelle tilnærmingen* handler om å presentere regler og prinsipper gjennom grammatisk terminologi og eksempler, praktisere gjennom øvelser som utfyllingsoppgaver, substitusjonsoppgaver og transformasjonsoppgaver, for så å produsere språk gjennom produksjonsoppgaver. Denne tilnærmingen er deduktiv, og består av modellering etterfulgt av øving og mer og mer selvstendig bruk av språket. Likevel er det en manglende forbindelse til autentisk språk. Metoden fokuserer på produksjon i form av bruk av den lærte strukturen, og er altså outputfokusert. Inputen begrenses til eksemplene fra læreren. Studier viser at tradisjonelle grammatikkoppgaver er overrepresenterte i lærebøker i fremmedspråk, og det kan være nødvendig å supplere med andre oppgavetyper (Vold, 2020, ss. 191-192).

Induktiv tilnærming innebærer at læreren presenterer språklige input, og elevene skal finne fram til grammatiske regler. Her er det viktig at inputen er nøye utvalgt, slik at det er mulig for elevene å finne reglen. Stoffet må være lettfattelig og inneholde nok eksempler, og man kan gjerne styre elevenes oppmerksomhet ved å utheve de aktuelle formene. Dette blir ofte brukt i implisitt grammatikkundervisning, men metoden kan brukes eksplisitt ved å gå gjennom reglene etterpå. Fordelen med induktiv tilnærming, er at elevene ofte husker det de har funnet ut selv. Tilnærmingen gir en større intellektuell utfordring, noe som har positiv effekt på læring (Vold, 2020, ss. 193-194).

Input processing instruction er en tilnærming som vektlegger input framfor output, og elevene skal lære grammatikk gjennom å tolke og bearbeide språklige input. Elevene kan lære seg reglene gjennom enten deduktiv eller induktiv tilnærming, for så å bli bevisstgjort problemer og misforståelser den aktuelle strukturen ofte skaper for innlærere. Elevene jobber videre med oppgaver knyttet til eksempler, hvor mening står sentralt. Det er viktig at elevene viser at de forstår meningen som formidles gjennom de språklige strukturene. Eksempler på slike oppgaver kan være å knytte aktiv- og passivsetninger til de riktige bildene, velge riktig oversettelse av setninger, eller plassere hendelser på en tidslinje utfra verbtider. Man bevisstgjør elevene på forholdet mellom form og mening, og får dem til å bruke ulike strategier for å tolke og forstå inputen. Gjennom en slik tilnærming blir det enklere for elevene å forstå formålet med grammatikkundervisningen, da de får se at form er meningsbærende. En slik tilnærming til grammatikkundervisningen er en motvekt til tradisjonelle utfyllingsoppgaver, og fører til en dypere kognitiv bearbeiding ved refleksjon og forståelse. Elevene skal forstå de grammatiske strukturene og se deres rolle. Praktisering og produksjon er tonet ned, til fordel for tolking og bearbeiding av input, siden grammatikk ikke nødvendigvis gjenspeiles i spontan språkbruk (Vold, 2020, ss. 195-198).

Hvordan skal man så velge ut materiale til fremmedspråksundervisningen? En måte å gjøre grammatikkundervisningen engasjerende og meningsfull på, er ved å ta utgangspunkt i autentiske tekster. Det finnes ikke dokumentasjon på at autentisk materiale er mer fordelaktig for grammatikktilnærmingen enn konstruert materiale. Likevel gir det et godt utgangspunkt for å koble form og mening. Autentiske tekster trenger ikke å være lange og kompliserte, og kan også brukes på nybegynnernivå. Plakater, skilt og etiketter er eksempler på skriftlig autentisk materiale, mens dialoger fra filmer eller YouTube-klipp er muntlig autentisk materiale. Å ta utgangspunkt i muntlig materiale kan skape en tettere forbindelse mellom grammatikkunnskaper og muntlige ferdigheter. Så lenge nivået er overkommelig, oppleves det ofte som motiverende for elevene å jobbe med muntlige autentiske tekster. I mange tilfeller er det mest praktisk å bruke konstruert materiale, men man må uansett metode sørge for at materialet man bruker, er meningsfullt. For at elevene skal få mest ut av materialet, er det viktig at grammatikken knyttes til fri, naturlig språkbruk, og ikke tilfeldig sammensatte fraser uten logisk relasjon (Vold, 2020, ss. 200-201).

2.5.3 Språkangst

Språkangst, som kommer av det engelske begrepet language anxiety, er et begrep som betegner usikkerheten det kan følge med å kommunisere muntlig på et fremmedspråk. Muntlig språkferdighet på fremmedspråk er en kompleks ferdighet. Nesten alle aspekter av vår språklige kompetanse må aktiveres samtidig i spontan dialog, og det uten betenkingstid. Språket må finnes i det øyeblikket vi trenger det, og det må gå automatisk. Å uttrykke seg muntlig henger sammen med identitet, og når man mangler nødvendige kommunikasjonsverktøy på et fremmedspråk, kan man føle at man ikke er helt seg selv. Derfor er det svært viktig å skape et trygt læringsmiljø for elevene. Som lærer må man skape trygge rammer hvor det å prøve og feile er en del av det å lære et fremmedspråk. Elevene må få mulighet til å øve på muntlig kommunikasjon i små grupper, gjerne lekpreget. Mange elever opplever det som skummelt å snakke på et fremmedspråk foran klassen, og det er viktig at de får den støtten de trenger (Bjørke & Grønn, 2020, ss. 99-100). Noe som kan motvirke problemet med språkangst, er å formidle at det ikke forventes at grammatikken skal være korrekt i spontan språkbruk (Vold, 2020, s. 193).

God klasseledelse og relasjonsbygging er avgjørende for å forebygge språkangst blant elevene. Dette er viktig i alle skolens fag, men særlig i fremmedspråkundervisningen, hvor elevene ofte må ut av komfortsonen for å utvikle sine muntlige ferdigheter, er det viktig at læreren skaper et trygt læringsmiljø. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2018, s. 231) dokumenterer et økende antall studier at et positivt forhold mellom lærer og elev har stor betydning for elevenes læring, motivasjon og trivsel. Sosial støtte og følelse av tilhørighet er viktige stikkord i forskningen. Det skilles mellom emosjonell og instrumentell støtte. Den emosjonelle støtten innebærer elevenes opplevelse av å bli akseptert, verdsatt og respektert av læreren, og at de skal føle seg trygge med læreren. Instrumentell støtte handler på den andre siden om råd, veiledning og hjelp i skolearbeidet. Disse typene av sosial støtte er positivt korrelert, og de som opplever at læreren støtter emosjonelt, opplever også instrumentell støtte. Et godt læringsmiljø kjennetegnes av et aksepterende og sosialt miljø, hvor elevenes sterke og svake sider blir godtatt og sett. Både positive lærer-elev relasjoner og elev-elev-relasjoner er viktig for et aksepterende og inkluderende miljø. «Et miljø som er utrygt og ekskluderende, bidrar på den annen side til å fremme egoorientering og angst» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 233).

3 Metode og materiale

I denne oppgaven har jeg valgt læremiddelanalyse som metode for å undersøke problemstillingen. Jeg har undersøkt hvordan de tre læremidlene *Sosedi*, *Møde i Petersborg* og *Min russiske reise* formidler kommunikasjonssituasjonene *å gå på kafé/restaurant* og *å handle på matbutikk/marked*. Ved hjelp av Vilås (2020) prosedyre for analyse av læremidler i fremmedspråk vil jeg foreta en kombinasjon av kvantitativ, kvalitativ og hermeneutisk analyse. Siden jeg analyserer tre ulike læremidler, vil det være naturlig at analysen også er komparativ.

3.1 Kvantitativ og kvalitativ metode

I boka «Lærebokforskning» viser Njål Skrunes (2010, s. 105) til Wolfgang Marienfelds oversikt over forskningsmetoder brukt i lærebokforskningen. Marienfelds operer med tre metodiske tilnæringer innen lærebokanalyse, nemlig «hermeneutisk metode», «kvantitativ innholdsanalyse» og «kvalitativ innholdsanalyse». Han viser til kritikk mot den hermeneutiske tilnærmingen, da den i stor grad har vært preget av forskerens subjektivitet. Analyser basert på denne tilnærmingen inneholder en rekke sitater for å synliggjøre kildegrunnlag og tolkning. Marienfeld mener at enkeltsider ved lærebokteksten kan få en dimensjonering som ikke stemmer overens med tekstens faktiske innhold.

Den kvantitative metoden baserer seg på kvantifisering av innholdet, altså målinger av omfanget av en fremstilling av et tema. Det kan være antall sider, ord, linjer, eller eksakte frekvenstillinger av hvor mange ganger noe er nevnt i teksten. Slike målinger gir mer eksakte målinger og fremstår som mer oversiktlig kunnskap, og metoden gir inntrykk av høy grad av objektivitet. Marienfeld mener at også denne metoden har svakheter, blant annet den reduksjonistiske tendensen i selve fremgangsmåten. Skolebøkene har først og fremst et faglig meningsfylt innhold, noe som er vanskelig å fange opp ved kun spørsmål om omfang og hyppighet (Skrunes 2010, s. 106).

Den tredje metoden, kvalitativ metode, plasserer Marienfeld mellom den hermeneutiske og kvantitative metoden. Den kjennetegnes av utviklingen av omfattende kategorisystemer som blir anvendt i innholdsanalysen. Bredden i kategoriene skal sikre mer helhetlige og fullstendige analyser, som hindrer skjevhet i analyseperspektiv og utvalg av stoff. En slik tilnærming er mer krevende å gjennomføre. «Forskningsmetoden skulle ivareta kravet til intersubjektivitet ved at det skulle være mulig å følge analysen ved kritisk etterprøving av

etableringen av kategorigrunnlaget og av anvendelsen på materialet» (Skrunes 2010, s. 106). Ifølge Marienfeld kommer en heller ikke her unna et visst subjektivt element når kategoriene skal etableres, altså hva som er tatt med og ikke. Han undrer seg også over om kategoriene vil fange opp grunnleggende spørsmål knyttet til tolkninger av begivenheter, verdipreferanser osv. Marienfeld mener at lærebokforskningen må ha en balansert bruk av alle de tre metodiske tilnærminger, og også være klar over deres begrensninger. På bakgrunn av dette vil jeg inkludere alle de tre metodiske tilnærmingene i analysen min.

3.2 Studiens design

Analysen i denne studien tar utgangspunkt i Vilás (2020, ss. 309-323) prosedyre for analyse av læremidler i fremmedspråk. Vilá har laget en oversikt over kriterier for læremiddelanalyse, delvis inspirert av Lozano og Ruiz Campillo, Tichards og Lockhart og Littlejohn (referert i Vilá, s. 310). Han deler inn læremiddelanalysen i tre ulike nivåer:

1. Hva består læremiddelet av?
2. Hva kreves av brukerne?
3. Hva er implikasjonene?

Jeg skal, som nevnt innledningsvis, undersøke hvordan tre ulike læremidler tar for seg de to kommunikasjonssituasjonene *å gå på kafé* og *å handle på matbutikk/marked*. Jeg vil analysere kommunikasjonssituasjonene hver for seg på nivå 1 og nivå 2, mens jeg på det tredje nivået skal gi et samlet resultat av analysene. I de neste delkapitlene vil jeg gi en innføring i hva analysen består av på de tre nivåene.

3.2.1 Nivå 1: Hva består læremidlene av?

Det første nivået, «Hva består læremidlene av?», er det mest overfladiske nivået. Her ser man gjerne på målgruppe, grafisk utforming, nivå, komponenter, tilgjengelighet, farger og illustrasjoner, hvor oppdatert innholdet er, brukervennlighet, bruk av førstespråket vs. målspråket osv. (Vilá, 2020, s. 310). På dette nivået vil jeg undersøke hva leksjonene fra de ulike læremidlene inneholder, med størst fokus på leksjonenes hovedtekster, valg av grammatiske temaer og oppgaver. Jeg vil også se på brukervennlighet, om det passer for målgruppen, og om det kreves at læreren kompletterer med ekstra materiale. Jeg har i tillegg laget en oversikt over oppgavetyper, og vil se hvordan oppgavefordelingen er i de ulike læremidlene. Ifølge Littlewood (2004, s. 322) kan man plassere oppgaver på en skala etter i hvilken grad elevene har oppmerksomhet på form eller meningsinnhold. Oppgaver som

fokuserer på form, har som formål at elevene skal øve på bestemte språklige strukturer, mens oppgaver som fokuserer på meningsinnhold, er ment å skape kommunikative kontekster for språkbruk. For å utvikle elevenes ferdigheter er det viktig å jobbe med ulike nivåer på skalaen form/meningsinnhold. Nedenfor ser vi Littlewoods skala for grad av oppmerksomhet på form og meningsinnhold i ulike oppgaver.

Focus on forms		←	→	Focus on meaning
Non-communicative learning	Pre-communicative language practice	Communicative language practice	Structured communication	Authentic communication
Focusing on the structures of language, how they are formed and what they mean, e.g. substitution exercises, 'discovery' and awareness-raising activities	Practising language with some attention to meaning but not communicating new messages to others, e.g. 'question-and-answer' practice	Practising pre-taught language in a context where it communicates new information, e.g. information-gap activities or 'personalized' questions	Using language to communicate in situations which elicit pre-learnt language, but with some unpredictability, e.g. structured role-play and simple problem-solving	Using language to communicate in situations where the meanings are unpredictable, e.g. creative role-play, more complex problem-solving and discussion
'Exercises'	←	(Ellis)	→	'Tasks'
'Enabling tasks'	←	(Estaire and Zanon)	→	'Communicative tasks'

(Littlewood, 2004, ss. 319-326)

For å illustrere hvordan ulike oppgavetyper fordeler seg i de tre læremidlene, har jeg laget en tabell med fire ulike kategorier. Disse kategoriene har jeg laget med utgangspunkt i Skjelbreds kategorisering av oppgavetyper, som jeg redegjorde for i delkapittel 2.1.1, samt Littlewoods skala for form og meningsinnhold. Skjelbred delte, som tidligere nevnt, oppgaver i kategoriene *øvingsoppgaver*, *kontrolloppgaver* og *gjøre-oppgaver*. Siden denne oppgaven i stor grad handler om muntlighet, vil jeg dele opp øvingsoppgaver i *skriftlige øvingsoppgaver* og *muntlige øvingsoppgaver*. Kategoriene er plassert i en rekkefølge med økende vekt på mening, og øvingsoppgavene og kontrolloppgavene er lukkede oppgaver, mens gjøre-oppgavene er åpne.

Øvingsoppgaver er oppgavetypen som krever minst av elevene. I de *skriftlige øvingsoppgavene* jobber man med å terpe på ulike språklige strukturer, og oppgavene handler ofte om å sette inn riktig ord i en gitt grammatisk form. I kategorien *muntlige øvingsoppgaver* har jeg valgt å inkludere oppgaver av typen «drilling av språklige mønster», «lytt og gjenta», og andre samtaleøvinger hvor man skal øve på spesifikke mønster muntlig. *Kontrolloppgaver*

inkluderer både spørsmål som går på tekstforståelse og spørsmål som har som hensikt å trene på grammatiske strukturer. Her inkluderes også oversettelsesoppgaver. Kontrolloppgavene har noe økende vekt på mening sammenlignet med øvingsoppgaver, da kontrolloppgavene krever at eleven skaper fulle setninger. Likevel er gjerne svarene på spørsmålene modellert i tekstene, og man kan ofte bruke samme setningsstruktur som man finner i spørsmålet, for å svare. Derfor krever disse oppgavene mindre enn den neste kategorien.

Gjøre-oppgaver går ut på at elevene gjennomfører praktiske oppgaver som krever mer selvstendighet og løsrivelse fra konkrete modeller. Her inkluderer jeg å søke opp informasjon på nett, lage dialoger og rollespill, gjøre intervju, lage spørreundersøkelse og andre oppgaver som trener elevene opp til å praktisere en kombinasjon av ulike ferdigheter. Det er denne kategorien som har størst vekt på mening, og som i høyest grad forbereder elevene på autentiske situasjoner. Det er viktig å merke seg at man bør jobbe med forskjellige oppgaver på ulike nivåer for å utvikle elevenes ferdigheter, så det er ikke nødvendigvis slik at noen av kategoriene er viktigere enn andre.

3.2.2 Nivå 2: Hva kreves av brukerne?

Det andre nivået, «Hva kreves av brukerne?», handler om kravet til lærere og elever. Her vektlegges oppgaver som sentrale elementer, oppgavens innhold og hva elevene forventes å gjøre med dem, og med hvem. Vilá viser til Nunan (referert til i Vilá, s. 311), som vektlegger oppgaver som innebærer kommunikativ språkbruk der oppmerksomheten til brukeren i større grad rettes mot meningsdannelse enn mot grammatiske former. Den pedagogiske og didaktiske verdien av språklige kvaliteter ligger i innholdet og i metodikken. Derfor blir forholdet mellom innholdet og metodikken avgjørende. For å bedømme autenticiteten til en oppgave, må man vurdere forholdet mellom det eleven skal gjøre i klasserommet og den ytre virkeligheten. Her er det ikke bare kommunikasjonstvekslingenes troverdighet som skal vurderes, men også elevenes behov og interesser.

Dette nivået i analysen vil bestå av tre deler. I den første delen vil jeg undersøke hvilke forkunnskaper som kreves av elevene for å ha utbytte av leksjonen. Jeg vil ta for meg hovedtekstene i leksjonene og se på omfang av ord, bruk av kasus, aspekt og tempus. Dette forteller noe om hvilket nivå leksjonen passer for. I den neste delen vil jeg ta for meg de mest relevante oppgavene med tanke på kommunikasjonssituasjonen, og vurdere hva som kreves av elevene, og om de har fått nødvendige verktøy for å kunne løse oppgavene. Den tredje delen handler om oppgaveautenticitet. For å bedømme oppgavens autenticitet må vi, ifølge

Vilá (2020, s. 311), vurderer forholdet mellom det eleven skal gjøre i klasserommet og den ytre virkeligheten. Dette vurderes med tanke på både kommunikasjonsutvekslingens troverdighet og elevenes behov og interesser.

Oppgaveautentisitet vil jeg trekke frem som et av de viktigste elementene i oppgaven min, da jeg er interessert i å finne ut om læremidlene legger til rette for autentiske kommunikasjonsituasjoner som ligner på dem man finner utenfor klasserommet. Vilás analysemodell (2020, ss. 311-320) inneholder en rekke spørsmål man kan stille om blant annet oppgaveautentisitet, elevengasjement og kvalitet på input og output. Med utgangspunkt i et utvalg av disse spørsmålene har jeg laget en liste over seks kriterier jeg vil bruke for å bedømme oppgaveautentisiteten i leksjonene etter. Tabellen nedenfor gir en oversikt over disse kriteriene.

Oppgaveautentisitet
Oppgavene krever at elever deltar i autentiske og realistiske kommunikasjonsutvekslinger som likner på dem man finner utenfor klasserommet
Elevene har fått nødvendige verktøy for å klare det
Inputen som gis, er autentisk
Inputen gir mening, og er ikke bare et påskudd for å presentere grammatikk/vokabular
Leksjonen gir elevene språkmodeller for å støtte og fremme output
Det kreves at eleven produserer autentisk output

Ved hjelp av disse kriteriene vil jeg undersøke om leksjonene inneholder oppgaver som trener elevene på å kunne håndtere autentiske kommunikasjonsituasjoner. Jeg vil også se om leksjonene inneholder nødvendige verktøy for å kunne besvare disse oppgavene, eller om læreren må komplettere med annet materiale. I tillegg vil jeg undersøke om leksjonene inneholder autentisk input, eller om all input er språkspesifikk. Jeg vil også vurdere om inputen er et påskudd for å presentere grammatikk/vokabular, eller om grammatikken som presenteres gir mening for kommunikasjonsituasjonen. Videre vil jeg se om de ulike leksjonene gir elevene språkmodeller for å støtte og fremme output. Til slutt vil jeg vurdere om oppgavene krever at elevene produserer autentisk output. Med autentisk output mener jeg realistisk muntlig produksjon med høy grad av selvstendighet. Elevene må altså oppfordres til å produsere egne setninger, uten å ordrett kopiere materialet fra leksjonen.

3.2.3 Nivå 3: Hva er implikasjonene?

Det tredje nivået, «Hva er implikasjonene», handler om å sammenfatte resultatene av analysen på nivå 1 og 2. Her er det mulig å komme med en generell konklusjon om hva de overordnede målene for læremiddelet er, prinsipper for valg og rekkefølge av oppgaver og innhold som ligger bak, og hvordan lærer- og elevrollene er. Resultatene av en analyse av kommunikasjonsbaserte kriterier i læremidler kan belyse hva språk er, og hvordan språklæring bør foregå (Vilá, 2020, s. 319). I denne delen vil jeg i hovedsak se om læremidlene dekker de utvalgte kompetansemålene for nivå 1 og nivå 2 i fremmedspråk, som jeg presenterte i delkapittel 2.2.1. Jeg vil også diskutere hvorvidt de ulike læremidlene passer for målgruppen. Denne delen blir et resultat av analysene av de to ulike kommunikasjonssituasjonene.

3.3 Validitet (gyldighet)

Så lenge vi bare studerer elementer av virkeligheten, er det, ifølge Postholm og Jacobsen (2011, s. 126), umulig å definere resultatene av en undersøkelse som «sannheten». Den sosiale virkeligheten i skolen er i stadig utvikling og endring, og det som representerer virkeligheten på ett tidspunkt, kan være feil på et annet tidspunkt. Derfor bør lærerforskeren reflektere over svakheter og styrker med tanke på måten informasjonen er samlet inn og behandlet på. Postholm og Jacobsen påpeker videre at kvaliteten på arbeidet er avhengig av refleksjon over gyldighet og pålitelighet av funn og resultater. Gyldighet, som også betegnes som validitet, handler om hvor godt mine tolkninger og funn svarer til virkeligheten. Det skilles mellom indre og ytre validitet. *Indre validitet* handler om hvorvidt vi har dekning for å si at det er sammenheng mellom årsak og virkning. Den *ytre validiteten* omhandler hvorvidt man kan generalisere funn til å gjelde et større grunnlag enn undersøkelsens reelle omfang (Postholm & Jacobsen, 2011, ss. 127-128). Ifølge Postholm og Jacobsen (2011, s. 129), kan ikke påliteligheten ved en undersøkelse garanteres 100%, da det blant annet er fare for slurv i datainnsamlingen.

Når det gjelder denne oppgaven, inneholder den enkelte svakheter. Selv om jeg har forsøkt å være nøyaktig i innsamling av data, kan det være jeg har oversett eller feiltolket noen detaljer. En annen svakhet er at jeg kun analyserer to leksjoner fra hvert læremiddel, noe som fører til at jeg ikke uten videre kan generalisere funnene i undersøkelsen til å gjelde for læremidlene som helhet. Den største fallgraven i undersøkelsen er subjektivitet, siden læremiddelanalysen i stor grad handler om å fortolke læremidlene. Dette fører til at resultatene ikke kan defineres

som objektive sannheter. Det er vanskelig å ikke bli påvirket av subjektive meninger og egne erfaringer under analyseprosessen, og det er derfor viktig å være bevisst sin rolle og forsøke å se læremiddelet utenfra i den grad det lar seg gjøre.

3.4 Analysemateriale

For å velge ut hvilke temaer jeg skal ta for meg i analysen min, har jeg gått gjennom de tre læremidlene *Min russiske reise*, *Møde i Petersborg* og *Sosedi 1*. Dette er tre av læremidlene som blir brukt i russiskundervisningen i norsk grunnskole og videregående. I utvelgelsen av leksjoner har jeg forsøkt å finne temaer som går igjen i alle tre læremidlene. Dette gjør det mulig å foreta en komparativ analyse. Ved å se på konkrete temaer, formidlet av ulike læremidler, kan man tydeligere se hvilke ord, tekster, oppgaver og grammatiske temaer ulike lærebokforfattere har valgt, og hvilke strategier som blir brukt for å oppnå læringsutbytte. Kriteriene i utvelgelsen av temaer er at temaene må være relevant for realistiske muntlige kommunikasjonsutvekslinger, og må finnes i alle tre læremidler. På bakgrunn av dette har jeg, som nevnt tidligere, valgt å analysere hvordan læremidlene formidler kommunikasjonsituasjonene *å gå på kafé* og *å handle på matbutikken/markedet*. Først vil jeg presentere læremidlene som helhet.

3.4.1 Sosedi

Sosedi ble utgitt i år 2000, og består av en serie med tre lærebøker med tilhørende øvingsbøker og CD. Jeg vil kun analysere den første, som består av 25 leksjoner. Læreboken er hovedsakelig beregnet for elever med russisk som fremmedspråk i videregående skole, men kan også brukes ved universitet og andre begynerkurs i russisk. Den er laget spesielt for nybegynnere med norsk som morsmål. I tekstboken er det ulike leksjoner som inneholder tekst, dialoger, sanger, grammatikk, informasjon om kultur og samtaleøvinger. I øvingsboken er det gloselister, spørsmål til tekstene, og skriftlige og muntlige øvinger som passer hver leksjon. Tekster, sanger og muntlige øvinger finnes også som lydfiler på den tilhørende CD-en. Den første utgaven av *Sosedi* handler om Nils og Stina som studerer russisk i Arkhangelsk. Handlingen finner sted både på universitetet og på fritiden. Ved å bli med på reise, bursdag og andre dagligdagse situasjoner, får man et innblikk i russisk dagligliv, kultur og skikker.

3.4.2 Møde i Petersborg

Møde i Petersborg, utgitt i 1999, er en lærebok med tilhørende øvingsbok og CD utviklet for danskspråklige elever. Likevel brukes den ofte i den norske russiskundervisningen. Den er

laget for å kunne brukes til alle målgrupper, både på videregående og på universitetet. Leseboken består av 9 leksjoner med alfabetintroduksjon og 21 leksjoner med tekster. Øvingsboken inneholder blant annet glosser, grammatiske oppgaver, kommunikative oppgaver og kommentarer som passer med leksjonene i tekstboken. I læreboken følger man familien Ivanov og ulike hendelser de står overfor. En rød tråd gjennom boken er fotomodellen Katja, den eldste datteren i familien. Katja er i et kjærlighetsdrama med forretningsmannen Sergej og danske Jan, hvor hun i siste kapittel ender med å gifte seg med en av dem.

3.4.3 Min russiske reise

Min russiske reise, som ble utgitt i 2021, er en nettressurs utviklet ved UiT. I tillegg til å være et digitalt læremiddel, finnes det også et kompendium som inneholder tekstene, oppgavene og grammatikken som finnes i nettressursen, for de som foretrekker papirformat. Nettressursen er et begynnerkurs, hvor det ikke kreves forkunnskaper. Målgruppen for kurset er i første omgang universitetsstudenter. Kurset begynner med alfabetet, og jobber så videre med å utvikle ferdigheter i å skrive, lese, snakke og lytte. Gjennom 36 leksjoner går man gjennom tekster, grammatikk og ulike øvelser. Grammatiske temaer blir gjennomgått ved hjelp av korte videoforelesninger av «grammatikkonkel» Tore Nasset. Kurset følger de to søsknene Peter og Maria fra Tromsø, som vil finne ut mer om sine slektsrøtter i Russland. Etter endt kurs er målet at man skal kunne lese og skrive enkle tekster, og føre enkle samtaler på russisk. Det finnes ikke lydfiler til materiale i læremidlet, noe som fører til at elevene ikke får høre uttale. Dette er riktignok under utarbeidelse.

Med dette materialet får jeg muligheten til å dykke dypere inn i to eldre, tradisjonelle lærebøker, som har blitt brukt i russiskundervisningen i 20 år. I tillegg skal jeg se på en helt nyutviklet nettressurs, som er meget relevant med tanke på det digitale samfunnet vi har i dag. Det er viktig å påpeke at verken *Min russiske reise* eller *Møde i Petersburg* er laget med utgangspunkt i læreplanen i fremmedspråk for grunnskole og videregående. *Min russiske reise* har universitetsstudenter som sin primære målgruppe, mens *Møde i Petersburg* er laget for danskspråklige elever. *Sosedi* er det eneste læremidlet som er laget med elever i norsk videregående som målgruppe. Likevel ble læreboken utgitt i år 2000, noe som vil si at kompetansemålene i faget har vært gjennom flere endringer siden den ble skrevet. Med andre ord er ingen av læremidlene laget for å jobbe konkret med dagens kompetansemål i fremmedspråk, noe som kan ha betydning for resultatene i analysen.

4 Analyse av kommunikasjonssituasjon 1: å gå på kafé/restaurant

Å spise på kafé eller restaurant er en situasjon de fleste befinner seg i fra tid til annen. Noen gjør det ukentlig, mens andre gjør det ikke mer enn et par ganger i året. Når man velger å lære seg et språk, er det en høy sannsynlighet for at man på et eller annet tidspunkt reiser til målspåklandet, og det er særlig i reisesituasjoner man velger å spise på kafé og restaurant. Derfor er det nærliggende å tro at dette er en type kommunikasjonssituasjon elevene vil ha nytte av å ha kunnskap om. Jeg har plukket ut én leksjon fra hver av læremidlene som på en eller annen måte tar for seg temaet kafé/restaurant.

4.1 Nivå 1: Hva består læremidlene av?

Det første nivået i analysen er, som nevnt i kapittel 3, det mest overfladiske nivået. Her vil jeg se på hvordan leksjonene fra de tre læremidlene er oppbygd, valg av tekster og oppgaver, brukervennlighet for målgruppen, og om innholdet må tilpasses eller kompletteres i undervisningen. På dette nivået har jeg valgt å se på læremidlene hver for seg, før jeg på de to neste nivåene vil se på dem mer samlet.

4.1.1 Sosedj

Kapittel 12 i tekstboken til *Sosedj* starter med en dialog. Dialogen består av fem unge voksne som sitter på kafé. Sasja ber de andre bestille det de ønsker, og sier at han skal betale. Én etter én sier de hva de ønsker å drikke, men når Natasja sier at hun vil ha kake, blir det en diskusjon om at det ikke er bra med søtsaker. På slutten av dialogen legger Sasja inn en bestilling for dem alle. I denne dialogen blir man kjent med uttrykk som я плачу ‘jeg betaler’, høflighetsfraser som пожалуйста ‘vær så snill’, og ord som кофе ‘kaffe’, чай ‘te’, пирожное ‘kake’ og лимонад ‘limonade’, som kan være relevante ved et kafébesøk. Likevel er det ingen servitør som deltar i dialogen, så vi får ikke vite hvilke spørsmål servitøren stiller eller hvordan vedkommende responderer på bestillingen. Dette fører til at man mister en relevant del av kommunikasjonsutvekslingen for dette temaet.

Videre følger en ny dialog som handler om å invitere noen på besøk. Stina inviterer Sasja, Natasja og Nils hjem på laks og øl. De snakker også om musikk. Denne dialogen har ikke direkte sammenheng med å gå på kafé, men vi møter på ord som har med mat og drikke å gjøre og tidsuttrykk, som kan være nyttig for å avtale kafébesøk. Det grammatiske temaet for leksjonen er genitiv. Her gjennomgås genitiv av adjektiv singular, personlig pronomen,

genitiv med partitiv funksjon (etter substantiv som angir mengde, mengdeord, nektet objekt og preposisjonene без ‘uten’ og у ‘hos, ved’). Man får se bøyningen av verbet платить ‘å betale’, og uttrykket у меня есть ‘jeg har’ med ulike personlige pronomener. Videre finner man en tekst på norsk som handler om å gå på besøk, hvor ulike skikker man bør ha kunnskap om før man besøker russiske venner, gjennomgås. Her står det blant annet at man må ha med gave til vertskapet, ikke komme for sent, la den mannlige verten ta av jakka di om du er kvinne, håndhilse om du er mann, og at man ikke må sitte for lenge etter man har drukket te. Det nevnes også at samtaleemnene ofte handler om viktige livsspørsmål. Det kan diskuteres om enkelte av disse skikkene har blitt noe utdatert i nyere tid. I tillegg vil nok ikke alle disse skikkene passe til hvilken som helst gruppe, for eksempel blant ungdom/unge voksne. Likevel kan det være et interessant tema å diskutere i klassen, med tanke på sosiokulturell kompetanse. Påfølgende side inneholder sangteksten «я приглашаю вас на праздник» ‘jeg inviterer dere på fest’ av Алла Пугачева. Leksjonen avsluttes med tre samtaleøvinger. I øvingsboka finner vi 38 relevante glosser for leksjonen som er knyttet til de to tekstene fra tekstboka. Videre finner vi både skriftlige øvinger, som tar for seg relevant grammatikk, og muntlige øvinger som har til hensikt å øve inn språklige mønstre hos elevene.

Leksjonen inneholder relevante ord og uttrykk for kafésituasjonen, og hele 10 av 13 oppgaver tilknyttet kapittelet er muntlige. Tekster og øvrig materiale tilsier at læremidlet er didaktisk, og innholdet kan klassifiseres som språkspesifikt. Oppgavene er av variert vanskelighetsgrad, og man finner både enklere øvelser som drilling av språklige mønstre og lytteøvelser, dialoger som krever at man lager egne setninger, og mer avanserte øvelser der man skal øve muntlig på situasjoner i grupper eller lage spørreundersøkelser. Tilnærmingen til grammatikk er eksplisitt, og de grammatiske oppgavene er tradisjonelle. Likevel har lærebokforfatterne valgt ut grammatikk som fungerer som et verktøy for kommunikasjonssituasjonen.

For elever i ungdomsskolen kan leksjonen muligens oppleves overveldende. Leksjonen har mye innhold, som ikke alltid har en klar sammenheng. Det er to ulike dialoger, ganske omfattende grammatikk, informasjon om skikker, musikk, samtaleøvinger, skriftlige øvinger og muntlige øvinger. Kan det bli for mye informasjon og for mange undervisningsmetoder på en gang? I tillegg er noe av innholdet utdatert, og dermed er det ikke sikkert at målgruppen vil klare å sette seg inn i alle situasjoner som gjennomgås. Det kunne også vært en fordel om dialogene hadde inkludert en servitør, slik at man hadde fått innblikk i typisk samtaleutveksling mellom servitør og gjest. En av samtaleøvingene i leksjonen handler om å lage rollespill i grupper hvor man bytter på å være servitør og gjest. Dialogene fra tekstboka

modellerer kun gjestens rolle, noe som fører til at elevene ikke har nok informasjon til å utspille hele kommunikasjonsutvekslingen uten at læreren kompletterer relevante begreper i undervisningen.

4.1.2 Møde i Petersburg

Kapittel 7 i tekstboken til *Møde i Petersburg* innledes med et bilde av familien Ivanov og Sasja. Under bildet finner vi setninger som sier noe om relasjonen mellom de ulike menneskene på russisk med dansk oversettelse, eksempelvis Тамара Петровна - жена Бориса Николаевича 'Tamara Petrovna er Boris Nikolaevitsj' kone' og У Тамары Петровна есть сын Миша 'Tamara Petrovna har en sønn som heter Misha'. Videre finner vi uttrykk som бутылка сухого белого вина и плитка шоколада 'en flaske tørr hvitvin og en plate sjokolade', сейчас час 'klokken er ett', сейчас два часа 'klokken er to', сейчас шесть часов 'klokken er seks' og столик на двоих 'bord til to'. At leksjonen innledes med disse setningene og uttrykkene gir en indikasjon på at leksjonen skal ta for seg eiendom og mengdeord i genitiv, og at det er snakk om å bestille bord på restaurant.

Leksjonen inneholder én tekst. Teksten innledes med litt informasjon om forretningsmannen Sasja, som er venn med Katja. Sasja er direktør i et firma som selger biler importert fra vesten. Han har både stort kontor, et fint hjem og en dyr Mercedes. Han begynner å tenke på Katja og bestemmer seg for å ringe og bestille bord på restaurant. Da går teksten over i en dialog mellom Sasja og hovmesteren på restauranten «Fontanka». I samtalen bestiller Sasja bord for to klokken syv. Han forhåndsbestiller blant annet forrett, hvitvin, sjampanje, salat, biff, dessert og 23 roser. Selv om dialogen foregår over telefon, kunne deler av kommunikasjonsutvekslingen foregått vel så godt på restauranten også, slik som når hovmesteren spør Что вы хотите заказать? 'Hva ønsker du å bestille?'. Det er også fint at målgruppen får kunnskap om hvordan man bestiller bord på restaurant over telefon. Når Sasja bestiller 23 roser, kan det være noen av elevene stusser over antallet. Dette åpner opp for samtale om russisk kultur, da det i Russland blir sett på som ulykke og frekt å gi blomster i partall. Dette kan være nyttig kunnskap å sitte inne med om man skal reise til Russland.

Materialet i tekstboken kan klassifiseres som didaktisk og språkspesifikt, og inneholder ingen autentiske tekster. I øvingsboken finner vi 50 gloser som er relevant for leksjonen. Videre består leksjonen av en grammatikkdel hvor genitiv singular av substantiv og adjektiv gjennomgås. Framstillingen av det grammatiske temaet er eksplisitt, og tilhørende oppgaver er tradisjonelle. De siste sidene inneholder ulike oppgaver som er relevant for leksjonen. I

tekstboken finnes også et kryssord elevene kan løse for å lære gloser. Leksjonen inneholder ord, uttrykk og kommunikasjonsutveslinger som er relevante for restaurantbesøk. Det er også en klar sammenheng mellom valg av grammatisk tema og kommunikasjonssituasjon. Når det gjelder brukervennlighet, er leksjonen oversiktlig med klare inndelinger av tekst, grammatikk og oppgaver. På den annen side inneholder leksjonen tettpakket tekst, både på russisk og dansk, som kan oppleves tungt, særlig for yngre elever. I tillegg kan det faktum at boken er danskspråklig være utfordrende. Selv om dansk og norsk har mange likhetstrekk og mye er forståelig, kan det oppstå språklige misforståelser. I tillegg er metoder og innhold tilpasset elever med dansk som morsmål. Det kan også diskuteres hvorvidt innholdet passer til målgruppen. Elever i ungdomsskolen og videregående er i aldersgruppen 13-19 år. Er da vin, vodka, stevnemøter og forretningsdrift noe som appellerer til denne gruppen, eller er denne tematikken mer egnet for voksne?

4.1.3 Min russiske reise

Leksjon 32 i *Min russiske reise* har tittelen «Петербург. В ресторане» 'Petersburg. På restaurant'. Innledningsvis får vi vite at leksjonen skal handle om at Peter og Maria har kommet til St. Petersburg, og om kasusen instrumentalis. Første side inneholder 15 gloser, som er mest relevant for ekskursjonen i St. Petersburg, og har lite med restaurantsituasjonen å gjøre. Påfølgende side inneholder en ordinnlæringsøvelse. Her er det listet opp 24 ord som man skal sortere i seks ulike kategorier, uten at det er nevnt hvilke kategorier dette er, for eksempel transportmidler, farger, adjektiv osv.

I den første teksten får vi en beskrivelse av dagen til Peter og Maria, der vi blant annet er med på ekskursjon i St. Petersburg. Neste side inneholder skriftlige spørsmål til teksten. Den neste teksten er mer relevant for kommunikasjonssituasjonen vi er ute etter, og tittelen er «В ресторане» 'På restaurant». Dialogen innledes med en samtale mellom Maria og Peter, før servitøren kommer for å ta en bestilling. Her får vi tydelig innblikk i en typisk kommunikasjonsutveksling mellom servitør og gjest. Fra servitørens side får vi fraser som Вы готовы сделать заказ? 'Er dere klare til å bestille?' og А что вы будете пить? 'Hva vil dere drikke?'. Vi får også se hvordan gjestene bestiller, med særlig vekt på bruken av instrumentalis, f.eks. чай с лаймом 'te med lime', есть ножом и вилкой 'spise med kniv og gaffel' og салат со свёклой и пельмени 'salat med rødbeter og pelmenier'. På neste side kommer en praktisk oppgave som handler om å bestille mat og drikke på restaurant. Videre møter vi en faktatekst om Eremitasjen, før vi får en gjennomgang av instrumentalis. I

gjennomgangen av instrumentalis gjennomgå eiendomspronomen, instrumentbetydningen og to oversettelser av 'med', hvor man i tillegg til skriftlige beskrivelser og tabeller, får en to minutters videogjennomgang med «grammatikkonkel» Tore Nettet. Her brukes eksempler fra tekstene. Avslutningsvis kan man gjøre både grammatiske øvelser og oversettelsesøvelser for å øve på stoffet man har gått gjennom.

Materialet er didaktisk og språkspesifikt. Grammatikken formidles eksplisitt og oppgavene er tradisjonelle, men har en tydelig funksjon til tekstmaterialet i leksjonen. Leksjonen oppleves som brukervennlig. Alle tekster har gloseliste på høyre side av teksten, og ordene som finnes i gloselisten er markert med fet skrift. Ord som leksjonen ble innledet med i gloselisten, er uthevet med blå skrift, og man kan enkelt holde musepekeren over ordet for å få opp betydningen. Dette gjør leseopplevelsen enklere, da man slipper å slå opp ord i ordboken, eller å bla tilbake til gloselisten. Videoen med grammatikkonkelen gir en «menneskelig» effekt på den grammatiske teorien. Dette mener jeg særlig kan være til hjelp for elever i grunnskole og videregående, og andre som har russisk på lavt nivå, som ikke er trent i å lese grammatikk. Læremiddelforfatterne har klart å tydeliggjøre hvorfor det kan være relevant å gjennomgå instrumentalis i samme leksjon som restaurantbesøk. Dialogen fra restauranten inneholder relevante ord og uttrykk for restaurantbesøk, og framstiller en troverdig kommunikasjonsutveksling. Noe som svekker brukervennligheten, er at man ikke kan se fasit om man svarer feil på oppgavene. Dette kan oppleves frustrerende om man står fast.

4.1.4 Fordeling av oppgavetyper

Som nevnt i metoddelen, har jeg laget en oversikt over hvordan ulike oppgavetyper fordeler seg i de tre læremidlene. I tabellen nedenfor har jeg fordelt oppgavene fra læremidlene i fire ulike kategorier: skriftlige øvingsoppgaver, muntlige øvingsoppgaver, kontrolloppgaver og gjøre-oppgaver. Kategoriene er plassert i en rekkefølge med økende vekt på mening.

Læremiddel Oppgavetype	Sosedi 1		Møde i Petersburg		Min russiske reise	
	Antall	Prosent	Antall	Prosent	Antall	Prosent
Skriftlige øvingsoppgaver	3	21,5%	4	45%	3	37,5%
Muntlige øvingsoppgaver	6	43%	1	11%	0	0%
Kontrolloppgaver	1	7%	3	22%	4	50%
Gjøre-oppgaver	4	28,5%	2	22%	1	12,5%
Sum	14	100%	9	100%	8	100%

I tabellen over kan vi se at alle tre læremidler inneholder varierte oppgavetyper. *Sosedi* har flest oppgaver, noe som også gjenspeiler seg i at leksjonen i dette læremidlet har det mest omfattende innholdet. *Møde i Petersburg* og *Min russiske reise* legger seg på omentrent samme nivå med 9 og 8 oppgaver. *Sosedi* har flest muntlige øvingsoppgaver med hele 43%, mens denne oppgavetypen vektlegges mindre i *Møde i Petersburg* med 11%, og ingenting i *Min russiske reise*. *Møde i Petersburg* og *Min russiske reise* har begge skriftlige øvingsoppgaver som mest brukte oppgavetype med 45% og 37,5%. Når det gjelder praktiske øvelser er 28,5% av oppgavene i *Sosedi* av denne typen, mens *Møde i Petersburg* har 22% og *Min russiske reise* har 12,5%. Resultatene i denne tabellen viser at læremidlene har en balansert bruk av ulike oppgavetyper, men med ulike prioriteringer.

4.2 Nivå 2: Hva kreves av brukerne?

Nivå 2 handler om kravene til elever og lærere. Det sentrale elementet i denne delen av analysen er, som nevnt i analysedelen, oppgaver, oppgavens innhold, og hva eleven og læreren forventes å gjøre med dem. Jeg vil begynne med å se på leksjonenes valg av grammatiske temaer og hva som kreves av elevene for å kunne lese hovedtekstene i leksjonene, før jeg tar for meg de mest relevante oppgavene med tanke på kommunikasjonssituasjonene. Deretter vil jeg se hvordan de ulike læremidlene oppfyller kriteriene om oppgaveautentisitet.

De tre læremidlene har valgt ulike måter å formidle kommunikasjonssituasjonen «å gå på kafé/restaurant» på. Læremidlene har alle valgt å kombinere denne situasjonen med andre

kommunikasjonssituasjoner og et grammatisk tema. Både *Møde i Petersburg* og *Sosedi* har valgt genitiv som grammatisk tema, mens *Min russiske reise* har valgt instrumentalis. Det er mulig å argumentere for at både genitiv og instrumentalis er relevant grammatikk for denne kommunikasjonssituasjonen. Genitiv brukes etter mengde, som i много сладкого ‘mange søtsaker’ три чашки черного кофе ‘tre kopper svart kaffe’, og etter preposisjonen без ‘uten’, for eksempel без сахара ‘uten sukker’. Instrumentalis brukes ved bruk av redskap, som i есть ножом и вилкой ‘spise med kniv og gaffel’, eller når man har noe sammen med noe annet, som i чай с лаймом ‘te med lime’. Grunnen til at lærebokforfatterne har valgt ulike grammatiske temaer, kan være fordi kommunikasjonssituasjonen havner i en av de siste leksjonene i *Min russiske reise*, mens situasjonen gjennomgås på et tidlig tidspunkt i de andre læremidlene. Instrumentalis er ofte den kasusen som blir introdusert sist, mens genitiv gjerne blir introdusert tidlig.

Når det gjelder ordforrådet i hovedtekstene, har teksten i *Sosedi* uten tvil det enkleste. Her møter vi kortere setninger og et enklere ordforråd enn i de andre læremidlene, og teksten inneholder kun 104 ord, mot 295 i teksten i *Møde i Petersburg*. *Min russiske reise* legger seg midt imellom med 197 ord, men har flere grammatiske strukturer enn både *Sosedi* og *Møde i Petersburg*. I tabellen nedenfor har jeg laget en oversikt over kasus, numerus, aspekt og tempus som finnes i tekstene.

	Sosedi	Møde i Petersburg	Min russiske reise
Nominativ	Singular	Singular, plural	Singular, plural
Akkusativ	Singular	Singular, plural	Singular, plural
Genitiv	Singular	Singular	Singular, plural
Dativ	Singular	Singular	Singular
Instrumentalis			Singular
Lokativ		Singular	Singular
Aspekt	Imperfektiv	Imperfektiv, perfektiv	Imperfektiv, perfektiv
Tempus	Presens	Presens, preteritum	Presens, preteritum

Teksten i *Sosedi* er den som inneholder færrest grammatiske strukturer. Her blir de fire kasusene nominativ, akkusativ, genitiv og dativ brukt, kun i singular. Når det gjelder aspekt og tempus er det kun imperfektiv og presens som er representert. *Møde i Petersborg* har enda flere grammatiske strukturer. Fem av kasusene, nominativ, akkusativ, genitiv, dativ og lokativ, blir brukt i singular. De to kasusene nominativ og akkusativ blir også brukt i plural. Begge aspektene er representert, og vi finner verb i både presens og preteritum. I *Min russiske reise* er alle seks kasus representert i singular, og tre av dem i plural. Vi finner bruk av begge aspekter og begge tempus. Med disse dataene kan vi tydelig se at teksten i *Sosedi* er den enkleste, siden teksten har færrest grammatiske strukturer, i tillegg til at teksten har færre ord enn tekstene i de andre læremidlene. Teksten fra *Møde i Petersborg* inneholder flest ord, men inneholder færre grammatiske strukturer enn *Min russiske reise*. På bakgrunn av det grammatiske vil teksten fra *Min russiske reise* være den som krever mest forkunnskaper. Grunnen til at disse resultatene er interessante, er at de gir en pekepinn på hvilket nivå leksjonen passer til, noe som er relevant for egnethet til de ulike kompetansemålene.

4.2.1 Oppgaver

Det er rimelig å forvente at tekstene som velges ut for å illustrere en kommunikasjonssituasjon, modellerer kommunikasjonsutvekslingene på en troverdig måte, og at mottakeren av læremidlet får nødvendige verktøy for å kunne håndtere disse kommunikasjonssituasjonene både i og utenfor klasserommet. Det bør også kunne forventes at læremidlene har oppgaver hvor brukerne har mulighet til å trene opp ferdigheter for å håndtere disse situasjonene i det virkelige liv. Alle tre læremidlene inneholder en oppgave som har som formål å øve på kafé/restaurantsituasjonen. Derfor vil jeg se nærmere på disse oppgavene, og se om brukerne har fått nødvendige verktøy for å kunne besvare dem. Videre vil jeg vurdere oppgaveautentisiteten i leksjonene ved hjelp av de seks kriteriene jeg presenterte i metodedelen.

4.2.2 Sosedi

Den mest relevante oppgaven i *Sosedi* med tanke på kommunikasjonssituasjonen, lyder som følger:

«Arbeid saman fire og fire. Ein er kelner, dei andre kafégjester. Bestill to ting kvar»
(Bjerkeng, Bräger, & Nordenstam, 2011, s. 165)

For å besvare denne oppgaven kreves det at elevene vet noe hvordan en kommunikasjonsutveksling mellom servitør og gjest vanligvis utspiller seg. Elevene må vite hvordan servitøren ber om bestilling, og de må også vite hvordan gjestene utfører en bestilling. Her inngår blant annet høflighetsfraser. De må også ha et ordforråd som dekker minimum to typer mat og drikke. Dialogen som modellerer kommunikasjonsutvekslingen i *Sosedi* er en diskusjon mellom gjestene om hva de ønsker å bestille. Her er, som tidligere nevnt, servitøren helt fraværende, noe som fører til at brukerne av læremidlet mister en del av autentisiteten i situasjonen vi er ute etter å lære noe om. Dette gjør også at det blir vanskelig for elevene å vite hvordan man skal være utspille rollen som servitør i denne oppgaven.

4.2.3 Møde i Petersburg

Før oppgaveteksten i *Møde i Petersburg* finner man et menykort med ulike retter i kategoriene закуски ‘forretter’, мясные блюда ‘kjøttretter’, супы ‘supper’ og десерты ‘desserter’. Oppgaven lyder som følger:

«Gruppearbejde. Vælg 4 retter på menuen og bestil. Brug vendingen Мне пожалуйста,... Vælg en tjener, der skriver bestillingen ned, og bagefter kontrollerer gruppen, at tjeneren har fått notert det hele rigtigt ned på smukt russisk».
(Hertz, et al., 1999, s. 119)

Denne oppgaven krever at elevene vet hvordan de foretar en bestilling ved bruk av «Мне пожалуйста ...» og fire av rettene på menykortet. De må også vite noe om servitørens rolle i kommunikasjonsutvekslingen. Den som har rollen som servitør, får i tillegg trent lytte- og skriveferdigheter ved at vedkommende må skrive ned alt gjestene bestiller. Dialogen som modellerer kommunikasjonsutvekslingen, inneholder en samtale over telefon mellom hovmesteren og gjesten. I tillegg til å få kunnskap om hvordan man bestiller mat og drikke, får man også vite hvordan man bestiller bord. Selve bestillingen av mat og drikke kunne også skjedd ved bordet på restauranten. Med dialogen som modell og menykortet som verktøy skal elevene kunne besvare oppgaven.

4.2.4 Min russiske reise

I *Min russiske reise* får man til sammenligning med de andre læremidlene bryne seg på en selvstendig oppgave. Oppgaven ser slik ut:

«Finn en restaurant i St. Petersburg på internett som du kunne tenkt deg å besøke med en venn. Les gjennom menyen og lat som om du bestiller en rett og en drikke.»
(Nesset, et al., 2021, leksjon 32)

Denne oppgaven krever at elevene oppsøker informasjon selv. Man må gjøre et googlesøk på russisk og navigere seg frem til en restaurant i St. Petersburg. Det kreves også at elevene skal kunne utføre en bestilling. Det at elevene må lese gjennom ekte menyer fra ekte restauranter, kan være med på å gjøre situasjonen mer autentisk. Teksten i leksjonen modellerer situasjonen på en hensiktsmessig måte, ved at både servitøren og gjestene er inkludert i dialogen. Før servitøren kommer inn i dialogen, har gjestene en samtale seg imellom. Dette gir et realistisk preg på dialogen. Oppgaven er imidlertid laget for at den skal være mulig å gjennomføre på egenhånd, og man får derfor ikke trent seg på kommunikasjonsutvekslingen i den forstand. Likevel kan læreren enkelt omgjøre oppgaven til en gruppeoppgave, ved at elevene kan finne en meny sammen, for så å utføre et rollespill.

4.2.5 Kriterier om autentisitet

Med utgangspunkt i spørsmål fra Vilás analysemodell, har jeg laget en liste over kriterier for å se hvilke punkter de tre læremidlene dekker når det gjelder autentisiteten i oppgavene og input fra tekster og lignende. Kriteriene er redegjort for i teori- og metodedelen.

Læremiddel	S	MiP	MRR
Kriterier			
Oppgavene krever at elever deltar i autentiske og realistiske kommunikasjonsutvekslinger som likner på dem man finner utenfor klasserommet	X	X	
Elevene har fått nødvendige verktøy for å klare det		X	X
Inputen som gis er autentisk	X		(X)
Inputen gir mening, og er ikke bare et påskudd for å presentere grammatikk/vokabular	X	X	X
Leksjonen gir elevene språkmodeller for å støtte og fremme output		X	X
Det kreves at eleven produserer autentisk output	X	X	X

Møde i Petersborg oppfyller 5 av 6 kriterier om oppgaveautentisitet. Den mest relevante oppgaven krever at elevene deltar i autentiske og realistiske kommunikasjonsutveksling ved at elevene må utspille et rollespill. For å klare dette har elevene fått nødvendige verktøy og modeller i form av tekst, ordforråd og grammatikk til å kunne klare det. Selv om majoriteten av oppgavene i leksjonen er grammatiske og skriftlige, har inputen i leksjonen en kommunikativ hensikt, og er ikke bare et påskudd for å presentere grammatikk og vokabular. Eleven utfordres til å produsere autentisk output. Mye av det samme gjelder *Min russiske reise*, og det eneste kriteriet som skiller seg ifra *Møde i Petersborg* er kriteriet om autentiske og realistiske kommunikasjonsutviklinger. Den mest relevante oppgaven i leksjonen krever at eleven forsøker å produsere autentisk output ved å bestille mat, men siden det er en oppgave for én person får man ikke øve seg på kommunikasjonsutvekslinger. *Sosedi* er det læremidlet som oppfyller færrest kriterier, noe som i hovedsak skyldes at de har utelatt kommunikasjonsutvekslingen mellom gjest og servitør i modelleringen av situasjonen. Selv om den mest relevante oppgaven krever at elevene deltar i denne kommunikasjonsutvekslingen, og at elevene skal produsere autentisk output, har ikke elevene fått den nødvendige modelleringen av situasjonen for å kunne besvare oppgaven uten at læreren kompletterer med annet innhold.

Når det gjelder kriteriet om autentisk input, inneholder alle læremidlene i hovedsak språkspesifikt og didaktisk materiale. Leksjonen i *Sosedi* inneholder én sangtekst, og man kan dermed si at leksjonen til dels består av autentisk input. Likevel er det finnes det ingen oppgaver eller informasjon knyttet til sangteksten, og man kan på bakgrunn av dette diskutere verdien av inputen, selv om den er autentisk. Hos *Min russiske reise* har jeg markert et kryss i parentes. Dette skyldes at det kan diskuteres hvorvidt leksjonen inneholder autentisk materiale. Brukeren får i oppgave å finne en meny fra restaurant en restaurant i St. Petersburg ved hjelp av et googlesøk. Denne menyen vil da havne i kategorien autentisk input. Brukerne må imidlertid finne frem til den autentiske inputen selv, og leksjonen i seg selv består ikke av autentisk materiale. Derfor mener jeg at dette havner i en gråson.

I korte trekk viser analysen at læremidlenes formidling av denne kommunikasjonsituasjonen har sterke og svake sider. *Sosedi* og *Møde i Petersborg* bærer preg av å være skrevet for over 20 år siden, og tematikk, holdninger og verdier passer nok ikke like godt i dag, som da læremidlene ble skrevet. Her har *Min russiske reise* en fordel, da materialet er nytt og tilpasset dagens samfunn. Med utgangspunkt i de analyserte leksjonene, ser vi at læremidlene har ulike prioriteringer når det gjelder oppgavetyper. *Sosedi* prioriterer muntlige og praktiske oppgaver,

mens *Møde i Petersborg* og *Min russiske reise* legger mer vekt på det skriftlige. Når det gjelder oppgaveautentisitet oppfyller alle læremidlene, som nevnt over, flere av kriteriene, men ingen av læremidlene oppfyller alle. Kriteriet som viser seg å være vanskeligst å oppfylle, er kriteriet om autentisk input. Her kunne læremidlene med fordel inkludert mer autentisk materiale. Videre har leksjonene ulik vanskelighetsgrad, og vil passe på ulike nivåer i læringsprosessen.

5 Analyse av kommunikasjonssituasjon 2: Å handle på matbutikk/marked

Mat er noe alle må ha, og det å gå til innkjøp av matvarer og andre husholdningsprodukter er en viktig del av hverdagen. Hvis du reiser til Russland på helgetur, er det ikke sikkert at det er nødvendig å gjøre store innkjøp, men særlig om du oppholder deg i landet over lengre tid, er det ikke til å unngå. Å ha et ordforråd som inneholder ulike matvarer, tallord og grunnleggende fraser som brukes i handelssituasjonen, er nyttig kunnskap å ha, særlig i Russland hvor engelskkunnskaper ikke er en selvfølge. På bakgrunn av dette er dette en kommunikasjonssituasjon som er viktig å ha grunnleggende kunnskap om på målspråket. Derfor har jeg valgt ut ett kapittel fra hver av de tre læremidlene, som fokuserer på å handle på matbutikk/marked.

5.1 Nivå 1: Hva består læremidlene av?

Det første nivået i analysen er, som nevnt i kapittel 3 og 4, det mest overfladiske nivået. Her vil jeg følge samme analysemodell som i forrige kapittel, og jeg vil se på hvordan leksjonene fra de tre læremidlene er bygd opp, valg av tekster og oppgaver, brukervennlighet for målgruppen, og om innholdet må tilpasses eller kompletteres i undervisningen.

5.1.1 Sosedì

I tekstboka innledes leksjon 13 i Sosedì med en tekst med overskriften «Что купить?» ‘Hva skal man kjøpe?’. Teksten består av en dialog mellom Stina og Julia, som skal handle inn for kvelden. Stina ønsker å lage russisk kålsuppe og lurer på hva som er nødvendig å kjøpe. Julia svarer hvilke produkter man trenger for å lage kålsuppen. Stina ønsker i tillegg å kjøpe svart brød, vin og en flaske limonade. Vi møter spørsmål som: Какие продукты нужно купить? ‘Hvilke produkter må vi kjøpe?’. Samtidig blir vi introdusert for ulike matvarer i setninger som: Надо купить мяса, капусты, картошки, сметаны и зелени. ‘Vi må kjøpe kjøtt, kål, poteter, rømme og grønnsaker.’. Videre kommer neste tekst, som består av en oversikt over ulike priser, eksempelvis Мясо стоит 60 рублей килограмм ‘Kjøtt koster 60 rubler per kg’.

På neste side finner vi en oversikt over ulike setninger som Сколько стоит картошка? ‘Hvor mye koster potetene?’, og 38 mat- og drikkevarer med oversettelse til norsk. Videre i leksjonen er det en grammatikkdel som tar for seg tallord, og genitiv etter verb med ubestemt mengde, nektelse og tallord. Deretter kommer en liten tekstrute med informasjon på norsk om priser og tall etter Sovjetunionens fall, før leksjonen i tekstboka avsluttes med fire

samtaleøvinger. Den første samtaleøvingen går ut på å ramse opp matvarer som man kan se på et bilde. Neste oppgave handler om å finne bilder av mat i ukeblader og lage bildetekster. Den tredje oppgaven går ut på at man skal gå i kantina og finne ut hva de serverer, for så å fortelle hva de serverer, og hva det koster, til en medelev. Den siste oppgaven handler om at elevene skal ha klassefest og lage mat. Elevene skal velge en matrett og fortelle hva de må kjøpe, og hva matvarene koster. I øvingsboka starter leksjonen med 36 glosser som er relevant for å handle i butikk. Videre kommer det skriftlige øvinger som omhandler priser og genitiv, og muntlige øvinger som skal trene elevene på mønster som Что надо купить? 'Hva må vi kjøpe?', Надо купить ___ 'Vi må kjøpe ___', og У меня есть ___ 'Jeg har ___' og У меня нет ___ 'Jeg har ikke ___'.

Leksjonen inneholder en dialog med korte, enkle setninger, og tar for seg ord og uttrykk som er nyttige å kunne når man skal planlegge innkjøp av mat. Når det gjelder formidlingen av kommunikasjonssituasjonen å handle i butikk/på marked, ekskluderes selgeren fra dialogen. Det betyr at en svært relevant del av kommunikasjonsutviklingen utelates, og det finnes ingen modellering av samtalen mellom selger og kunde. Heller ikke i samtaleøvingene er handelssituasjonen inkludert. Elevene får øve på å snakke om ulike matvarer og priser, men får ingen trening i selve handelssituasjonen. Leksjonen oppleves som brukervennlig, og innholdet er noe relevant for målgruppen, men krever at læreren kompletterer med annet materiale for å formidle en helhetlig, autentisk kommunikasjonssituasjon.

5.1.2 Møde i Petersburg

Leksjon 8 i *Møde i Petersburg* innledes med noen bilder, samt setninger som sier noe om bildene, eksempelvis Зина с удовольствием ела свою булочку 'Zina spiste bollen sin med fornøyelse', og Бабушка заплатила за свои продукты и пошла в другой магазин 'Bestemor betalte for varene sine og gikk videre til en annen butikk', i tillegg til noen fraser som har med priser å gjøre. Utfra denne informasjonen kan vi tenke oss at leksjonen skal handle om mat, handle på butikk og priser. Videre kommer teksten «Вкусные блины», som består av både fortellertekst og dialog. Teksten handler om bestemor som har barnebarna på besøk. Barnebarna vil ha pannekaker til middag, men bestemor mangler melk og smør. De drar både på butikken og på markedet. Teksten inneholder en rekke matvarer og andre ord som har med handel å gjøre, og inneholder dialog både mellom bestemor og barnebarna og mellom bestemor og ulike selgere. Kommunikasjonsutvekslingen mellom bestemor og selgerne handler hovedsakelig om priser, slik som А сколько стоит булочка? 'Hvor mye

koster en bolle?», Рубль ‘én rubel’, og Сколько стоит у вас картошка? ‘Hvor mye koster potet hos dere?», 3 рубля ‘tre rubler’.

I øvingsboka finner vi en gloseliste som inneholder 43 relevante gloser for leksjonen, etterfulgt av relevant grammatikk og skriftlige og muntlige øvelser. Det grammatiske temaet for leksjonen er kategoriene aspekt og genitiv, og de skriftlige øvelsene gir elevene mulighet til å trene på dette i form av utfyllingsoppgaver. Videre inneholder leksjonen fire oversettelsesoppgaver fra dansk til russisk, hvor den første er Zinas dagsplan, eks. «Kl. 7 står jeg op. Kl. 7.30 spiser jeg morgenmad ...». De tre resterende oversettelsene handler om mat og om å handle på butikken, og er mer relevante for kommunikasjonssituasjonen. Én av oversettelsene er en dialog mellom bestemor og selgeren i melkeforetningen. Den neste oversettelsen er et kort sammendrag av handlingen fra teksten i tekstboka, hvor Misja vil at bestemor skal lage pannekaker, og at de drar på butikken for å kjøpe det de mangler. Den siste oversettelsen er en samtale mellom Tamara og en kollega, der priser på ulike matvarer er samtaleemnet. Leksjonen i øvingsboka avsluttes med en tekst om Katja som handler klær. Denne teksten inneholder en dialog mellom Katja og selgeren, hvor de blant annet diskuterer størrelser og priser. Det finnes én praktisk oppgave i denne leksjonen, som går ut på å lage et rollespill i grupper på tre, hvor to personer skal stille Zina spørsmål om hva hun har gjort i løpet av dagen.

Teksten i tekstboka modellerer kommunikasjonssituasjonen *å handle på matbutikk/marked* på en hensiktsmessig måte. Her inkluderes en rekke matvarer, dialog mellom kunde og selger, og priser. Det er også en tydelig sammenheng mellom situasjon og utvalgt grammatikk.

Leksjonen tar for seg kasusen genitiv. Dette er en relevant kasus for å oppgi mengde og priser, noe som blir brukt mye i handelssituasjonen. Når det gjelder øvelsene i leksjonen, fokuseres det hovedsakelig på språklige strukturer, og leksjonen inneholder ingen oppgaver som gir elevene mulighet til å praktisere kommunikasjonssituasjonen på en realistisk måte. Den ene praktiske øvelsen leksjonen inneholder, har ingen sammenheng med å handle på butikken. Det er kun i oversettelsesoppgavene elevene får øvelse i å bruke relevante ord og uttrykk for denne kommunikasjonssituasjonen. Teksten fra klesbutikken kommer helt til slutt, og det finnes ingen oppgaver knyttet til denne teksten. Det kan stilles spørsmål om teksten burde vært plassert i tekstboka istedenfor i øvingsboka. I tillegg kunne forfatterne utnyttet tekstens innhold bedre, med tanke på oppgaver og praktiske øvelser. Slik det er nå, er teksten plassert på slutten av leksjonen uten noen åpenbar hensikt. Teksten i seg selv modellerer handelssituasjonen på en autentisk måte, og kunne absolutt blitt utnyttet bedre.

5.1.3 Min russiske reise

Leksjon 27 i *Min russiske reise* har tittelen «День рождения. Иркутск» 'Bursdag. Irkutsk', og innledes med informasjon om hva leksjonen skal inneholde. Her får vi vite at Maria og Peter er i Irkutsk, og at vi skal lære ord som har med klær å gjøre, viktige konstruksjoner med dativ, og tallene 40 og oppover. Umiddelbart er det ikke noe som tilsier at leksjonen skal omhandle butikksituasjonen, men selv om dette ikke er hovedtemaet for leksjonen, er deler av leksjonen relevant for kommunikasjonssituasjonen. Gloselisten består av 21 ord, som har med klær og bursdag å gjøre. Deretter kommer en øvelse som har som formål å øve på ordforrådet, før leksjonens første tekst «На центральном рынке» 'På det sentrale markedet'.

Teksten handler om Julia, Amir, Maria og Peter skal kjøpe bursdagsgave til Vera, men først må de innom det sentrale markedet for å kjøpe noen matvarer. Teksten inneholder en dialog, som både inkluderer samtaler vennene seg imellom, og med selgeren. I

kommunikasjonsutvekslingen med selgeren, møter vi flere elementer som er relevant for handelssituasjonen, deriblant pris f.eks. Давайте тогда четыре рыбы. Сколько с меня? 'Da vil jeg ha fire fisk. Hvor mye må jeg betale?', С вас 1960 рублей 'Det blir 1960 rubler', betaling eks. Можно по карте? 'Kan jeg betale med kort?', Нет, только наличные 'Nei, bare kontant.', У вас есть сдача? 'Har du vekslepenger', og andre nyttige uttrykk som Вам нужен пакет? 'Trenger du pose?'.

Videre følger en oppgave knyttet til teksten. I oppgaven er det bilde av to anmeldelser fra Tripadvisor om det sentrale markedet. Utfra informasjonen i disse anmeldelsene skal brukeren besvare tre spørsmål: 1. Где находится Центральный рынок? 'Hvor er det sentrale markedet?', 2. Что можно купить на Центральном рынке? 'Hva kan man kjøpe på det sentrale markedet' og 3. Что говорят туристы о Центральном рынке? 'Hva sier turister om det sentrale markedet?'. Deretter kommer en ny tekst, bestående av en dialog fra en klesbutikk. Denne dialogen omhandler i hovedsak klesplagg og størrelse. Til denne teksten er det en oppgave som likner oppgaven til den første teksten, og brukerne må finne ut hvorfor turister anbefaler kjøpesenteret utfra anmeldelser på Tripadvisor. Leksjonen inneholder også en tekst om bursdagsfeiring og en tekst om Irkutsk. Det grammatiske temaet for leksjonen er dativ ved angivelse av alder, av мать 'mor' og дочь 'datter', og etter нужно/надо 'nødvendig/må'. I tillegg gjennomgås tallord fra 40 og oppover. For handelssituasjonen er det dativ etter нужно/надо 'nødvendig/må' og tallord som er relevant for handelssituasjonen. Tallord er viktig å kunne for å angi priser, mens нужно/надо brukes når man skal si at man

trenger å kjøpe noe. Avslutningsvis inneholder leksjonen grammatiske oppgaver og oversettelsesoppgaver som handler om bursdagsselskap.

Leksjonen oppleves som noe rotete, og det er ikke noen indikasjon, verken i overskriften eller innledningsvis, om at leksjonen skal handle om å handle på butikken. Det var altså nødvendig å lete lenge for å finne eksempler til denne kommunikasjonssituasjonen, noe som trekker ned når det gjelder brukervennlighet. Teksten fra markedet inneholder flere elementer som er relevante for handelssituasjonen, og gir en helhetlig og autentisk fremstilling av situasjonen. Tallord og нужно/надо er språklige strukturer som han anvendes når man handler på butikken, og er derfor relevant. Som nevnt innledningsvis, er handelssituasjonen kun en del av kapittelet, og hovedfokuset ligger på bursdagsfeiring. På bakgrunn av dette er ordforråd, oppgaver og grammatikk valgt ut fra en annen hensikt enn å handle på butikken. Teksten i seg selv kan fint brukes som en del av undervisningen, men læreren må komplettere med andre oppgaver og materiale hvis elevene skal kunne sitte igjen med tilstrekkelig kunnskap for å håndtere kommunikasjonssituasjonen muntlig.

5.1.4 Fordeling av oppgavetyper

På samme måte som i det forrige kapittelet, har jeg laget en oversikt over hvordan ulike oppgavetyper fordeler seg i de tre læremidlene. Oppgavetyperne og kriteriene for innhold i de ulike oppgavetyperne er de samme. Kategoriene er, også her, plassert i rekkefølge med økende vekt på mening, nemlig skriftlige øvingsoppgaver, muntlige øvingsoppgaver, kontrolloppgaver og gjøre-oppgaver.

Læremiddel Oppgavetype	Sosedi 1		Møde i Petersburg		Min russiske reise	
	Antall	Prosent	Antall	Prosent	Antall	Prosent
Skriftlige øvingsoppgaver	5	29,4%	4	40%	6	60%
Muntlige øvingsoppgaver	8	47%	1	10%	0	0%
Kontrolloppgaver	0	0%	4	40%	4	40%
Gjøre-oppgaver	4	23,5%	1	10%	0	0%
Sum	17	100%	10	100%	10	100%

I *Sosedi* ligger hovedvekten på muntlige øvingsoppgaver med 47%. I tillegg har leksjonen 29,5% skriftlige øvingsoppgaver og 23,5% gjøre-oppgaver. Oppgaver som å svare på spørsmål eller oversette tekst er helt fraværende. Ut fra fordelingen av oppgavene i denne leksjonen er det tydelig at fokuset ligger på muntlige og praktiske øvelser, med en samlet andel på 70,5%. I *Møde i Petersborg* er det like stor andel skriftlige øvingsoppgaver og kontrolloppgaver med 40% hver. Både muntlige og praktiske øvelser er representert i 10% av oppgavene. Med sammenlagt 80% skriftlige oppgaver, er det de skriftlige ferdighetene som har hovedfokus i oppgavene i denne leksjonen. *Min russiske reise* har hele 60% skriftlige øvingsoppgaver, men ingen muntlige eller praktiske øvelser. 40% av oppgavene er kontrolloppgaver. Dette tilsier at oppgavene i leksjonen har som formål å praktisere skriftlige og grammatiske ferdigheter. Det er med andre ord store forskjeller i prioritering av oppgaver i de ulike læremidlene. Mens *Sosedi* har et klart mål om å trene opp muntlige og praktiske ferdigheter, fokuserer *Møde i Petersborg* og *Min russiske reise* på skriftlige og grammatiske ferdigheter.

5.2 Nivå 2: Hva kreves av brukerne?

På samme måte som i det forrige kapittelet, handler nivå 2 om kravene til elever og lærere. Denne delen av analysen handler om oppgaver, oppgavens innhold, og hva eleven og læreren forventes å gjøre med dem.

I alle de tre læremidlene finner vi leksjoner og tekster som har som formål å formidle kommunikasjonssituasjonen «å handle på butikken/markedet», men med ulike prioriteringer. *Sosedi* og *Møde i Petersborg* har begge en hel leksjon som handler om denne situasjonen, mens i *Min russiske reise* møter vi på situasjonen som en del av et annet tema. I *Sosedi* og *Møde i Peterborg* er genitiv det grammatiske temaet for leksjonen, mens *Min russiske reise* har valgt dativ og tallord som grammatisk tema. Som jeg allerede har redegjort for på nivå 1, har både genitiv, dativ og tallord relevante bruksområder i handelssituasjonen, og valg av grammatikk kan forsvares for alle tre læremidler.

Den viktigste teksten fra leksjonen i *Sosedi*, «Что купить?» ‘Hva skal vi kjøpe?’, består av 88 ord. Teksten «Вкусные блины» ‘Smakfulle pannekaker» fra *Møde i Petersborg* er satt sammen av 313 ord. «На центральном рынке» ‘På det sentrale markedet’ i *Min russiske reise* inneholder 191 ord. Tabellen nedenfor gir en oversikt over innhold av grammatiske strukturer i tekstene.

	Sosedi	Møde i Petersborg	Min russiske reise
Nominativ	Singular, plural	Singular, plural	Singular, plural
Akkusativ	Singular, plural	Singular, plural	Singular, plural
Genitiv	Singular	Singular, plural	Singular, plural
Dativ		Singular	Singular
Instrumentalis		Singular	
Lokativ	Singular	Singular	Singular,
Aspekt	Imperfektiv, perfektiv	Imperfektiv, perfektiv	Imperfektiv, perfektiv
Tempus	Presens, preteritum	Presens, preteritum	Presens

I teksten i *Sosedi* brukes fire av seks kasus i singular, to av dem representeres også i plural. I tillegg blir begge aspekt og tempus brukt. Teksten i *Møde i Petersborg* er den eneste som representeres gjennom alle kasus, aspekt og tempus. Tre av kasusene brukes også i plural. I teksten i *Min russiske reise* inneholder fem av seks kasus i singular, og tre i plural. Når det gjelder aspekt er både imperfektiv og perfektiv representert, mens teksten er kun skrevet i presens.

5.2.1 Oppgaver

På samme måte som i kapittel 4, vil jeg analysere de mest relevante oppgavene som finnes i de utvalgte leksjonene. Inneholder leksjonene oppgaver som har som formål å utvikle elevenes kommunikative ferdigheter slik at de kan håndtere kommunikasjonssituasjonen å handle på butikken/markedet på en hensiktsmessig måte? Og har elevene tilgang på nødvendige verktøy, gjennom tekst og annet materiale, til å kunne løse oppgavene på en tilfredsstillende måte?

5.2.2 Sosedi

På nivå 1 i analysen, viste det seg at dialogene i leksjonen ikke inkluderer noen selger, noe som svekker autentisiteten når det gjelder å handle på butikken. Leksjonen inneholder heller ikke oppgaver som lar elevene trene på denne kommunikasjonssituasjonen, men jeg vil se på de to samtaleøvingene som havner nærmest situasjonen jeg er ute etter:

1. «Gå i kantina eller innom en kafé og finn ut kva noko dei serverer der, kostar. Fortel klassen på russisk kvar de var, og kva det kosta der.»
2. «De skal ha klassefest og lage mat. Vel ut ein matrett og fortel på russisk kva matvarer de må kjøpe, og kva dei kosta. Bruk ordbok.»
(Bjerkeng, Bräger, & Nordenstam, 2011, s. 171)

Begge oppgavene ovenfor handler om å fortelle om matvarer og oppgi priser. Ved hjelp av tekstene, ordforrådet og grammatikken i leksjonen har elevene fått de nødvendige verktøyene til å kunne besvare disse oppgavene. Når man skal handle på butikken, vil det både være nyttig å vite hva ulike matvarer heter på målspråket. Det vil også være relevant å kunne forstå og oppgi priser. På denne måten dekker oppgavene noen viktige elementer i kommunikasjonssituasjonen vi er ute etter. Elevene får også muligheten til å utvikle sine muntlige ferdigheter, ved at de må fortelle klassen om matvarer. Likevel forbereder ikke disse oppgavene elevene på å faktisk gjennomføre en handel, og de fungerer derfor ikke optimalt for å trene på denne kommunikasjonssituasjonen.

5.2.3 Møde i Petersburg

Leksjonen i *Møde i Petersburg* inneholder en oppgave som går ut på å utføre en dialog mellom bestemor og selger ved hjelp av et dialogkort. Dette dialogkortet sier konkret hva bestemor og selgeren skal si, og elevenes jobb blir å oversette denne informasjonen til russisk. Dialogkortet ser slik ut:

Бабушка	Продавщица
Goddag!	Goddag!
Spørg, om de har <u>frisk</u> [свѣжее] mælk i dag.	Sig ja, det har vi. Spørg, hvor meget hun ønsker.
Sig, du gerne vil have 3 <u>liter</u> [литр]. Spørg, om de har frisk smør.	Sig ja, det har vi. Det er selvfølgelig dyrt, men <u>billigere end</u> [дешевле чем] på markedet.
Spørg, hvor meget det koster.	Svar 24 rubler.
Sig, du ønsker <u>et halvt kilo</u> [полкило].	Sig, det bliver 20 rubler.
Sig værsgo og farvel.	Sig tak og farvel.

(Hertz, et al., 1999, s. 127)

Ved hjelp av dette dialogkortet kreves det at elevene finner ut hvordan man hilser og sier farvel, og de må stille og besvare spørsmål om matvarer og priser. På denne måten må

elevene fremstille en helhetlig og autentisk handelssituasjon. Ved hjelp av leksjonens tekst, ordforråd og grammatikk har elevene fått verktøy som skal gjøre det mulig å løse denne oppgaven. Siden elevene på sett og vis må oversette en dialog, får ikke elevene muligheten til å kommunisere spontant, noe som ofte er tilfelle i slike situasjoner. Likevel får de kjennskap til en modell som kan brukes når de skal handle på butikken.

5.2.4 Min russiske reise

I *Min russiske reise* finnes det bare én oppgave som er knyttet til å handle på butikken/markedet. Oppgaven inneholder tre spørsmål:

1. *Где находится Центральный рынок?* ‘Hvor ligger det sentrale markedet?’
2. *Что можно купить на Центральном рынке?* ‘Hva kan man kjøpe på det sentrale markedet?’
3. *Что говорят туристы о Центральном рынке?* ‘Hva sier turistene om det sentrale markedet?’

(Nesset, et al., 2021, leksjon 27)

For å kunne besvare spørsmålene skal man lese to anmeldelser fra Tripadvisor. Elevene får trening i å si noe om hvor markedet ligger, hvilke matvarer man kan kjøpe, og hva andre turister synes om markedet. Gjennom teksten fra markedet og de to anmeldelsene har elevene de nødvendige verktøyene for å kunne besvare oppgaven. Denne oppgaven krever at elevene finner svar i anmeldelsene, og elevene får derfor ikke trening i å produsere autentisk output på egenhånd.

5.2.5 Kriterier om autentisitet

Med utgangspunkt i utvalgte spørsmål fra Vilás analysemodell har jeg, som i forrige kapittel, laget en liste med kriterier for å se hvilke punkter de tre læremidlene dekker når det gjelder autentisiteten i oppgavene og input fra tekster og liknende.

Læremiddel	S	MiP	MRR
Kriterier			
Oppgavene krever at elever deltar i autentiske og realistiske kommunikasjonsutvekslinger som likner på dem man finner utenfor klasserommet			
Elevene har fått nødvendige verktøy for å klare det		X	X
Inputen som gis er autentisk			X
Inputen gir mening, og er ikke bare et påskudd for å presentere grammatikk/vokabular	X	X	X
Leksjonen gir elevene språkmodeller for å støtte og fremme output	X	X	X
Det kreves at eleven produserer autentisk output			

I tabellen over, vises det at alle læremidlene inneholder input som gir mening. Inputen i form av tekst gir på sett og vis mening, og har ikke som eneste formål å presentere grammatikk/vokabular. Også oppgavene forsøker å gi elevene språkmodeller, både i form av grammatiske øvelser og samtaleøvinger, som har som formål å støtte og fremme output. Det er kun *Min russiske reise* som inneholder autentisk input, i form av anmeldelser fra Tripadvisor. Ingen av læremidlene krever at elevene deltar i autentiske og realistiske kommunikasjonssituasjoner, og det kreves heller ikke at elevene produserer autentisk output. Både *Møde i Petersborg* og *Min russiske reise* har likevel gitt elevene verktøy for å klare og gjennomføre slike oppgaver. Imidlertid er det ingen av læremidlene som formidler kommunikasjonssituasjonen optimalt, særlig når det gjelder krav til elevenes deltakelse.

Sammenlignet med analysen i kapittel 4, presterer alle læremidlene noe svakere i analysen av denne kommunikasjonssituasjonen. Læremidlene viser nok en gang at de har ulike prioriteringer i valg av oppgavetyper. Også her prioriterer *Sosedi* muntlige og praktiske øvinger, mens *Møde i Petersborg* og *Min russiske reise* fortsatt prioriterer skriftlige oppgaver. Når det gjelder oppgaveautentisitet oppfyller alle læremidlene færre kriterier enn i forrige kapittel, og ingen av læremidlene legger til rette for autentiske og realistiske kommunikasjonsutvekslinger i klasserommet. Analysen viser, i likhet med forrige analyse, at leksjonene passer for ulike nivåer.

6 Hva er implikasjonene?

På dette nivået skal jeg sammenfatte resultatene fra nivå 1 og 2. I tillegg vil jeg vurdere hvorvidt de utvalgte leksjonene fra *Sosedi*, *Møte i Petersborg* og *Min russiske reise* dekker de utvalgte kompetansemålene om muntlighet og kommunikasjon på nivå 1 og 2 i fremmedspråk.

Alle de tre læremidlene jeg har analysert, kan klassifiseres som didaktiske, språkspesifikke læremidler. De har også til felles at fremstillingen av grammatikk er eksplisitt, og grammatikkoppgavene er i hovedsak tradisjonelle. Likevel har de utvalgte grammatiske temaene et tydelig formål med tanke på kommunikasjonssituasjonene leksjonene tar for seg. I teoridelen ble viktigheten av autentisk materiale nevnt ved flere anledninger, likevel inneholder leksjonene jeg har analysert, lite autentisk materiale, med unntak av én sangtekst i *Sosedi*, som ikke hadde tilknytting til noen oppgaver. I tillegg hadde *Min russiske reise* en oppgave hvor eleven skulle bruke google til å finne en meny, i tillegg til et utklipp av anmeldelser fra Tripadvisor. På bakgrunn av analysene av begge kommunikasjonssituasjonene, har *Sosedi* et større fokus på samtaleøvinger og muntlige øvelser enn de øvrige læremidlene, men viser likevel en tendens til å ekskludere viktige deler av kommunikasjonsutvekslingene. I tillegg er det tydelig at læreboken er over 20 år, og deler av innholdet er utdatert og passer ikke til målgruppen.

Møte i Petersborg bruker lange tekster, og har en tydelig hovedvekt på grammatikkoppgaver. Tekstene har vist seg å modellere kommunikasjonssituasjonene på en helhetlig måte, men kunne utnyttet utbyttet av disse med flere muntlige og praktiske oppgaver. Også dette læremidlet er over 20 år gammelt, og det er noe som gjenspeiler seg i innhold, særlig med tanke på en stereotypisk fremstilling av russere. Innholdet vurderes også som noe som passer bedre til en voksnere målgruppe enn ungdom i ungdomsskole og videregående. I tillegg er boken dansk, noe som kan skape misforståelser. *Min russiske reise* inneholder gode tekster som modellerer kommunikasjonsutviklingene på hensiktsmessige måter. Det er en fordel at læremidlet er digitalt, men at det også er muligheter for å få læremidlet i papirform. Noe som trekker ned med tanke på målgruppen, er at læremidlet i hovedsak legger opp til selvstendig arbeid. Leksjonene jeg har analysert, har inneholdt få muntlige oppgaver og gruppeoppgaver. Når det gjelder tematikken i læremidlet er den, sammenlignet med de andre læremidlene, den som passer best til målgruppen. Læremiddelet er nyere enn de øvrige læremidlene, og illustrerer, ikke overraskende, en mer tidsaktuell situasjon. Dette fører til at elevene i større

grad kan relatere til situasjonen, enn i *Sosedi* og *Møde i Petersborg*, som tross alt er over 20 år gamle.

6.1 Å lytte

I teoridelen redegjorde jeg for lytting som en reseptiv ferdighet, hvor man er en aktiv mottaker av et budskap. Her vil jeg vurdere i hvilken grad læremidlene dekker kompetansemålene som omhandler lytting.

Kompetansemål for nivå 1	Kompetansemål for nivå 2
<i>... lytte til og forstå enkel og tydelig tale om personlige og dagligdagse emner</i>	<i>... lytte til og forstå tydelig tale om personlige og faglig relevante emner og aktuelle saker</i>

(Utdanningsdirektoratet, 2020: FSP101-02).

Både *Sosedi* og *Møde i Petersborg* har tilhørende CD. Her finnes lydfiler til tekstene, og i CD-en til *Sodesi* inneholder også lydfiler som tilhører de muntlige øvingene. På denne måten kan elevene øve på å lytte til og forstå tekster. I kompetansemålene for nivå 1 legges det vekt på enkel og tydelig tale, noe som passer best med leksjonene fra *Sosedi*, hvor språket er enkelt og tekstene er korte. *Møde i Petersborg* inneholder lengre tekster, med mer avanserte språklige strukturer, noe som vil si at nivået i språket passer bedre for nivå 2. Når det gjelder type emne, kan man både si at det å handle på butikken er et dagligdags emne, slik som nevnes på nivå 1, og de fleste leksjonene kombinerer dette med faglig relevante emner, som passer for nivå 2. Tematikken i lydfilene er derfor relevant for kompetansemål på begge nivåer. Leksjonen fra *Min russiske reise* inneholder ingen lydfiler/videoer/sanger som kan lyttes til på målspråket, og leksjonen er dermed ikke relevant med tanke på disse kompetansemålene.

6.2 Tale og samtale

Når det gjelder ferdighetene å tale og å samtale, er det to kompetansemål på hvert nivå som er relevante. Selv om det er stor forskjell på delferdighetene tale og samtale, har jeg plassert de sammen, siden både å tale og å samtale handler om muntlig produksjon.

Kompetansemål for nivå 1	Kompetansemål for nivå 2
<p><i>... delta i enkle samtaler i dagligdagse situasjoner om aktiviteter og kjente emner</i></p> <p><i>... muntlig fortelle om dagligliv og opplevelser og uttrykke meninger, også spontant</i></p>	<p><i>... samtale i en rekke dagligdagse situasjoner om kjente og faglig relevante emner</i></p> <p><i>... muntlig forklare faglig relevante emner, skildre opplevelser, hendelser og planer, og begrunne meninger, også spontant</i></p>

(Utdanningsdirektoratet, 2020: FSP101-02).

Siden dialogene i *Sosedi* ekskluderer servitøren i kaféen og selgeren på markedet, mangler vi relevante deler av kommunikasjonsutvekslingene, både med tanke på situasjonenes autentisitet og for å løse oppgaver fra leksjonene. Likevel inneholder læremidlet gode samtaleøvinger og praktiske oppgaver, som forbereder elevene på å kommunisere muntlig, situasjonstilpasset og spontant. Som nevnt i avsnittet om lytting, er tekstene i *Sosedi* på et enkelt nivå, og vil passe best for nivå 1. Oppgavene vil kunne brukes på begge nivåer, med fokus på mer avanserte samtaler på nivå 2. I *Møde i Petersborg* modellerer tekstene kommunikasjonssituasjonene på en fin måte, hvor relevante kommunikasjonsutvekslinger, ord og språklige strukturer er situasjonstilpasset. Leksjonene inneholder til en viss grad samtaleøvinger som forbereder elevene på kommunikasjonssituasjonen, men her kreves det at læreren kompletterer med ekstra materiale for å øve på muntlig kommunikasjon i klasserommet. På bakgrunn av det grammatiske omfanget og lengden på tekstene, vil leksjonene fra *Møde i Petersborg* passe best på nivå 2. Resultatene fra denne analysen viser at leksjonene i *Min russiske reise* modellerer kommunikasjonssituasjonen på en hensiktsmessig måte, og er muligens den som passer best for målgruppens interesser. Likevel vil ikke læremidlet alene være nok for å utvikle elevenes ferdigheter i muntlig produksjon, siden det inneholder så få muntlige oppgaver.

6.3 Språklige strukturer

Språklige strukturer er en viktig del av den kommunikative kompetansen, og det er derfor viktig å inkludere kompetansemålene som omhandler det.

Kompetansemål for nivå 1	Kompetansemål for nivå 2
... bruke enkle språklige strukturer, regler for uttale og rettskriving og språkets offisielle alfabet eller tegn for å kommunisere på en situasjonstilpasset måte	... bruke grunnleggende språklige strukturer, regler for uttale og rettskriving og språkets offisielle alfabet eller tegn for å kommunisere på en situasjonstilpasset måte

(Utdanningsdirektoratet, 2020: FSP101-02).

Leksjonene fra *Sosedi* har et enkelt grammatisk nivå, og vil derfor være best egnet på nivå 1. Leksjonene fra *Møde i Petersborg* inneholder flere grammatiske strukturer, og havner en plass mellom Nivå 1 og 2, men er muligens best egnet for nivå 2 på bakgrunn av de lange tekstene. Begge leksjonene fra *Min russiske reise* kommer på et sent tidspunkt i læremiddelet. Den ene leksjonen inneholder alle kasus, tempus og aspekt, mens den andre leksjonen inneholder alle kasus med unntak av én, noe som gjør at det kreves at elevene har en del forkunnskaper for å ha utbytte av materialet. Med tanke på hvor mye tid som går til å innarbeide elevenes lese- og skriveferdigheter på grunn av alfabetet, er urimelig å forvente at elevene har oppnådd kunnskaper om så mange språklige strukturer i løpet av nivå 1 i russisk. Disse leksjonene passer derfor best på nivå 2.

6.4 Diskusjon og konklusjon

Denne studien har hatt som mål å finne et svar på forskningsspørsmålet «Hvordan tilrettelegger læremidler for bruk av muntlig språk i autentiske kommunikasjonssituasjoner i russiskfaget?». En generell konklusjon vi kan trekke, er at ingen av læremidlene jeg har analysert, tilrettelegger for bruk av muntlig språk i autentiske kommunikasjonssituasjoner i den grad man skulle ønske. Grunnen til at jeg har trukket en slik konklusjon, er at de analyserte leksjonene generelt har få oppgaver som krever at elevene deltar i autentiske kommunikasjonssituasjoner, eller manglende modellering av kommunikasjonssituasjonene som helhet. I tillegg inneholder leksjonene lite autentisk materiale, og krever de i liten grad at elevene produserer autentisk output.

Alle de tre læremidlene har positive sider, og dekker kompetansemålene i fremmedspråk på ulike måter. Som nevnt tidligere er ingen av læremidlene laget med utgangspunkt i dagens kompetansemål i fremmedspråk, og man kan derfor ikke forvente at læremidlene skal dekke alle kompetansemålene. Jeg vil nok en gang påpeke at jeg kun har analysert deler av læremidlene, og resultatene i denne oppgaven er derfor ikke nødvendigvis gjeldene for

læremidlene som helhet. Selv om jeg ikke har analysert læremidlene fra start til slutt, har jeg likevel fått et inntrykk av læremiddelforfatternes valg og prioriteringer. I de leksjonene jeg analyserte fra samme læremiddel, kunne jeg se flere likhetstrekk, både i valg av struktur, formidlingsmåte og valg av oppgavetyper.

Min russiske reise er, som tidligere nevnt, laget for studenter ved universitetet, og legger derfor opp til selvstendig arbeid. I skolesammenheng kan dette utnyttes for å blant annet organisere flipped classroom. Ved at elevene ser på de korte videoforelesningene om grammatiske temaer hjemme, kan det frigjøres mer tid til oppgaveløsning og veiledning i klasserommet. Videre kan dette gi mer rom for større prosjekter og å skape autentiske situasjoner i skoletiden. Selv om læremidlet ikke dekker alle kompetansemålene, vil jeg trekke frem *Min russiske reise* som et læremiddel med et stort potensial for bruk i skolen. Grunnmaterialet er på plass, men det kreves at læreren gjør en innsats for å komplettere med lydfiler, autentisk materiale, og flere praktiske og muntlige oppgaver.

I teoridelen ble det nevnt at både Heimark (2014) og Vold (2020) påpeker at fremmedspråk ikke skal begrenses til et turistspråk hvor målet er «å klare seg». Når det gjelder valg av kommunikasjonssituasjoner i denne analysen, kan man argumentere for at begge disse situasjonene kan falle inn under kategorien «turistspråk». Likevel mener jeg at disse situasjonene er viktig å gjennomgå, da de også er dagligdagse situasjoner, som man møter på ofte. Når man besøker eller flytter til målspråklandet, vil det for mange handle om «å klare seg» i starten, og da kan det være fint å ha slike verktøy i bagasjen.

Siden det ikke finnes læremidler i russisk som er tilpasset dagens læreplan, har russisklærerne i norsk skole et ansvar for å komplettere utvalgte læremidler med annet materiale, og bør ikke stole blindt på at læremidlene alene dekker kompetansemålene i fremmedspråk. Om russisk skal være et attraktivt fag i grunnskole og videregående i årene fremover, bør det utvikles læremidler med utgangspunkt i læreplanen i fremmedspråk. Å tilby et læremiddel som er i tråd med LK20, kan være med på å styrke russisk som fremmedspråk i den norske skole, slik at det kan bli et populært språkvalg på linje med tysk, spansk og fransk.

7 Bibliografi

- Bjørke, C., & Grønn, B. (2020). Muntlige ferdigheter. I C. Bjørke, & Å. Haukås, *Fremmedspråksdidaktikk 3. utgave* (ss. 84-102). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bjerkeng, M., & Bräger, T. (2000). *Cocedu 1. SOSEDI. Begynnerkurs i russisk. Øvinger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjerkeng, M., Bräger, T., & Nordenstam, T. (2011). *Cocedu 1. SOSEDI. Begynnerkurs i russisk. Tekstbok. 2. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva, hvordan og hvorfor?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Forskrift til opplæringslova. (2010). *Kapittel 17. Elevens rett til læremiddel på eiga målform*. Hentet fra: <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Grepstad, O. (1997). *Det litterære skattkammer: sakprosaens teori og retorikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Gutiérrez, X. (2016). *Analyzed knowledge, metalanguage, and second language proficiency*. Hentet fra ScienceDirect: <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.06.003>
- Heimark, G. E. (2014, 10 14). *Praktisk tilnærming i fremmedspråkundervisningen – hva og hvordan? Beretning fra en doktorgradsstudie*. Hentet fra Utdanningsforskning.no: <https://utdanningsforskning.no/artikler/praktisk-tilnarming-i-fremmedsprakundervisningen--hva-og-hvordan-beretning-fra-en-doktorgradsstudie/>
- Henriksen, B. (1999, 05 01). Mundlighet. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, ss. 8-15.
- Hertz, B., Leervad, H., Lærkes, H., Møller, H., & Schousboe, P. (1999). *Свидание в Петербурге. Møde i Petersborg. Øvebog*. Copenhagen: Gyldendal A/S.
- Hertz, B., Leervad, H., Lærkes, H., Møller, H., & Schousboe, P. (2001). *Свидание в Петербурге. Møde i Petersborg. Læsebog*. Copenhagen: Gyldendal A/S.

- Kagan, O. E., & Kudyma, A. S. (2020). Developing a Textbook - A Framework and Reflections. I E. Dengub, I. Dubinina, & J. Merri, *The Art of Teaching Russian* (ss. 257-279). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Littlewood, W. (2004, 10). The task-based approach: some questions and suggestions. *ELT Journal Volume 58/4*, ss. 319-326. Hentet fra https://educacion.udd.cl/files/2017/04/CGG_Task_based_final.pdf
- Nesset, T., Bjørklund, K., Jacobsen, P. H., Sokolova, S., Janda, L., Bast, R., McDonald, J., Kopotev, M., Tyers, F. M., Rakhilina, E., Lyashevskaya, O., Zhukova, V., Sudarikova, E., Kibisova, L., Bjørgve, E., Kosheleva, D., Zhamaletdinova, E., Nordrum, M., Kornev, P. (2021). Kapittel 16. *Min russiske reise*. <https://mooc.uit.no/dashboard>
- Nesset, T., & Janda, L. (2021). *Securing strategic input for L2 learners: Constructions with Russian motion verbs*. Berlin: De Gruyter.
- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster - et utgangspunkt for læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning : en eksplorerende presentasjon med særlig fokus på kristendoms kunnskap, KRL og religion og etikk*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Speitz, H. (2020). Nasjonale læreplaner, fagfornyelsen og internasjonale perspektiver. I C. Bjørke, & Å. Haukås, *Fremmedspråksdidaktikk 3. utgave* (ss. 33-49). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk: læring, undervisning, vurdering*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra:

<https://www.udir.no/contentassets/7b05fd5245a04fe1bad995dc69809703/detfelles-europeiske-rammeverket-for-sprak-2011.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i fremmedspråk*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverket for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.2-muntlige-ferdigheter/#>

Vilá, X. L. (2020). Læremidler i fremmedspråksfaget. I C. Bjørke, & Å. Haukås, *Fremmedspråksdidaktikk 3. utgave* (ss. 304-323). Oslo: Cappelen Damm As.

Vold, E. T. (2020). Grammatikkens rolle i fremmedspråksundervisningen. I C. Bjørke, M. Dypedahl, & Å. Haukås, *Fremmedspråksdidaktikk 3. utgave* (ss. 184-204). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

