

Det nordiske perspektivet er styrket i norskfaget i videregående skole.

Illusjon eller realitet?

Mette Kristin Østlie



Mastergradsavhandling i nordiskdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2009

Forord

Så har dagen endelig kommet hvor jeg kan finformulere denne innledningen. Veien hit har vært lærerik og givende, men også lang og til tider preget av utfordringer jeg ikke hadde tenkt kunne oppstå. Det er heldigvis det første jeg vil huske best.

Først og fremst vil jeg her benytte anledningen til å takke min første veileder Geirr Wiggen. Etter jeg hadde forsøkt å famle meg fram på egenhånd høsten 2008, hadde du og jeg en lang veiledningssamtale i januar 2009. I løpet av den samtalen klarte du å overbevise meg om at jeg hadde kompetanse og erfaring nok til å våge å stole på meg selv. For meg ble samtalen forløsende på mange måter, og endelig følte jeg at jeg kom skikkelig i gang. Det hjalp meg selvsagt også at du og din medarbeider Torill tilbød bistand knyttet til praktiske sider ved selve undersøkelsen. Dessverre stoppet vårt samarbeid der på grunn av sykdom, så også ny veileder Arne Torp fortjener takk for konstruktive og positive tilbakemeldinger i arbeidets aller siste fase. Jeg vil også takke mine respondenter, 119 lærere i norskfaget på videregående skoler rundt omkring i landet, og mine kolleger som deltok i prestudien. Takk for at dere i en fra før av hektisk skolehverdag tok dere tid til å delta, uten dere hadde ikke mitt arbeid hatt noen verdi.

Det aller meste som kan minne om et normalt liv, har blitt skjøvet til side i denne tiden. Mann, barn, jobb og studier har måttet slåss om min oppmerksomhet, sosiale aktiviteter har ikke vært prioritert, og helsen har skrantet. Takk Daniel og Melissa, for at dere har vært tålmodige og villige til å la meg få holde på med mitt på ettermiddager, kvelder, i helger og i ferier når dere har vært hjemme på besøk. Takk også til deg, kjære Heine, for at du har vært min støtte og tålmodigheten selv de siste to årene.

Fredrikstad 27.10.2009

Mette Kristin Østlie

Innhold

FORORD	3
OVERSIKT OVER DIAGRAMMER OG TABELLER	10
1. INNLEDNING	18
1.1 TEMA FOR AVHANDLINGEN	18
1.2 DEN FAGLIGE BAKGRUNNEN FOR VALG AV TEMA	19
1.3 DET AKTUELLE I VALGT TEMA	22
1.4 PROBLEMSTILLING, HOVEDFORMÅL OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	23
1.5 PRESISERING OG AVGRENING	24
2. DET NORDISKE SPRÅKFELLELESSKAPET	27
2.1 SENTRALE BEGREP	27
2.2 SPRÅKSITUASJONEN I NORDEN OG DET NORDISKE SPRÅKSAMARBEIDET	31
2.3 INTERNORDISK SPRÅKFORSTÅELSE OG SAMHANDLING	33
2.3.1 Internordisk språkforståelse	33
2.3.2 Engelsk som lingua franca	35
2.3.3 Forskningsstatus	36
2.4 GRANNESPRÅKSEMNET	40
2.4.1 Innledning	40
2.4.2 Forskningsstatus	41
3. KUNNSKAPSLØFTET OG NY LÆREPLAN I NORSK	48
3.1 FRA R94 OG L97 TIL KUNNSKAPSLØFTET	48
3.1.1 Reform og læreplanutvikling	48
3.1.2 Globalisering, internasjonalisering og det flerkulturelle perspektivet	51
3.1.3 Dannelse, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål	52
3.2 KUNNSKAPSLØFTETS LÆREPLAN I NORSK	54

3.2.1	<i>Et nytt norskfag - fra R94 og L97 til K06</i>	54
3.2.2	<i>Det nordiske perspektivet i norskfaget - fra R94 og L97 til K06</i>	59
3.3	DET NORDISKE PERSPEKTIVET I LÆREMIDLER - FRA R94 TIL K06	65
3.3.1	<i>Før og nå - læreverkene Tema 1 og Tema VG1</i>	66
3.3.2	<i>Før og nå - læreverkene Tema 2 og Tema VG2</i>	68
3.3.3	<i>Før og nå - læreverkene Tema 3 og Tema VG3</i>	69
3.3.4	<i>CD - tilleggsmateriale til læreverket "Signatur"</i>	70
3.3.5	<i>Forslag til årsplan Tema VG1, VG2 og VG3 – det nordiske perspektivet</i>	71
3.3.6	<i>Det nordiske perspektivet på NDLA - Nasjonal digital læringsarena</i>	72
4.	METODE	75
4.1	METODISK TILNÆRMING	75
4.1.1	<i>Innledning</i>	75
4.1.2	<i>Kvalitative og kvantitative metoder</i>	76
4.1.3	<i>Valg av metode</i>	77
4.2	SPØRREUNDERSØKELSEN	80
4.2.1	<i>Innledning</i>	80
4.2.2	<i>Spørreskjemaet</i>	80
4.2.3	<i>Prestudie</i>	82
4.2.4	<i>Utvalget</i>	83
4.2.5	<i>Distribusjon, gjennomføring og svarprosent</i>	84
4.3	VURDERING AV VALIDITET OG RELIABILITET	86
4.3.1	<i>Validitet</i>	86
4.3.2	<i>Statistisk validitet</i>	88
4.3.3	<i>Reliabilitet</i>	89

5.	RESULTATET AV SPØRREUNDERSØKELSEN.....	91
5.1	TOTAL OG REGIONAL AKTIVITET PÅ ULIKE NIVÅER.....	91
5.1.1	<i>Aktivitet på ulike nivåer</i>	<i>92</i>
5.1.2	<i>Regionale forskjeller i aktivitet på ulike nivåer</i>	<i>96</i>
5.1.3	<i>Oppsummering av total og regional aktivitet på ulike nivåer.....</i>	<i>98</i>
5.2	AKTIVITET OG BAKGRUNNSVARIABLENE KJØNN, ALDER OG ANSIENNITET.....	100
5.2.1	<i>Aktivitet og kjønn</i>	<i>100</i>
5.2.2	<i>Aktivitet og alder.....</i>	<i>102</i>
5.2.3	<i>Aktivitet og ansiennitet.....</i>	<i>105</i>
5.2.4	<i>Oppsummering av aktivitet og bakgrunnsvariablene kjønn, alder og ansiennitet</i>	<i>108</i>
5.3	EGENOPPLEVELSE SOM KAN SI NOE OM HOLDNINGER OG UNDERVISNINGSPRAKSIS	109
5.4	GRANNESPRÅKSUNDERVISNING I EGEN STUDIETID	110
5.4.1	<i>Syn på grannespråksundervisning i egen studietid</i>	<i>110</i>
5.4.2	<i>Aktivitet og syn på grannespråksundervisning i egen studietid</i>	<i>112</i>
5.4.3	<i>Oppsummering av syn på grannespråksundervisning i egen studietid</i>	<i>114</i>
5.5	VEKTLEGGING AV DET NORDISKE PERSPEKTIVET I NY LÆREPLAN.....	115
5.5.1	<i>Syn på vektlegging av det nordiske perspektivet i ny læreplan</i>	<i>115</i>
5.5.2	<i>Aktivitet og syn på vektlegging av det nordiske perspektivet i ny læreplan</i>	<i>116</i>
5.5.3	<i>Oppsummering av syn på vektlegging av det nordiske perspektivet i ny læreplan ...</i>	<i>118</i>
5.6	KURSDELTAGELSE	119
5.6.1	<i>Kursdeltagelse i forbindelse med innføring av ny læreplan i norsk og i andre sammenhenger</i>	<i>119</i>
5.6.2	<i>Aktivitet og kursdeltagelse</i>	<i>122</i>
5.6.3	<i>Oppsummering av kursdeltagelse</i>	<i>125</i>
5.7	EGEN LESING AV LITTERATUR PÅ GRANNESPRÅK.....	126

5.7.1	<i>Lesing av grannespråklitteratur på fritiden.....</i>	126
5.7.2	<i>Aktivitet og egen lesing av litteratur på grannespråk</i>	130
5.7.3	<i>Aktivitet og egen lesing av litteratur på grannespråk – regionale forskjeller.....</i>	131
5.7.4	<i>Oppsummering av egen lesing av tekster/litteratur på grannespråk.....</i>	135
5.8	TILGANG TIL UNDERVISNINGSMATERIELL	136
5.8.1	<i>Er mangel på undervisningsmateriell problematisk?</i>	136
5.8.2	<i>Aktivitet og mangel på undervisningsmateriell</i>	137
5.8.3	<i>Oppsummering av tilgang til undervisningsmateriell</i>	138
5.9	SPRÅKFORSTÅELSE OG FORHOLDET TIL ENGELSK	139
5.9.1	<i>Språkforståelse, følelse av å bli forstått og bruk av akkomodasjonsstrategier</i>	140
5.9.2	<i>Regionale forskjeller i språkforståelse, følelse av å bli forstått og bruk av akkomodasjonsstrategier</i>	147
5.9.3	<i>Aktivitet og forståelse av svensk og dansk.....</i>	152
5.9.4	<i>Oppsummering av språkforståelse og forholdet til engelsk</i>	156
5.10	SYN PÅ HVOR VIKTIG DET ER AT DE UNGE LÆRER Å FORSTÅ	158
5.10.1	<i>Hvor viktig er det at de unge lærer å forstå?</i>	158
5.10.2	<i>Syn på hvor viktig det er at de unge lærer å forstå - regionale forskjeller.....</i>	161
5.10.3	<i>Syn på hvor viktig det er at de unge lærer å forstå og egen språkforståelse og følelse av å bli forstått</i>	162
5.10.4	<i>Aktivitet og syn på hvor viktig det er at de unge lærer å forstå.....</i>	165
5.10.5	<i>Syn på hvor viktig det er at de unge kan gjøre greie for språklige likheter og forskjeller</i>	167
5.10.6	<i>Oppsummering av syn på hvor viktig det er at de unge lærer å forstå.....</i>	170
5.11	UNDERVISNINGSPRAKSIS I GRANNESPRÅKUNDERVISNINGEN	171
5.11.1	<i>Er grannespråkundervisning problematisk?</i>	171
5.11.2	<i>Mangel på undervisningsmateriell?</i>	171

5.11.3	<i>Manglende interesse hos elevene og læreren?</i>	172
5.11.4	<i>Egen faglig usikkerhet?</i>	174
5.11.5	<i>Mangel på tid?</i>	174
5.11.6	<i>Manglende/uklar målsetting?</i>	175
5.11.7	<i>Hvor hentes materiell til grannespråksundervisningen?</i>	176
5.11.8	<i>Bruk av digitale læringsressurser</i>	178
5.11.9	<i>Vurdering av læremidler/tilgang til læremidler</i>	180
5.11.10	<i>Aktivitet og bruk av undervisningsmateriell</i>	181
5.11.11	<i>Oppsummering av undervisningspraksis i grannespråksundervisningen</i>	184
6.	OPPSUMMERING AV STUDIEN	186
6.1	SVAR PÅ FORSKNINGSSPØRSMÅL OG PROBLEMSTILLING	186
6.1.1	<i>Forskningsspørsmål</i>	186
6.1.2	<i>Problemstilling</i>	195
6.2	AVSLUTNING	197
	LITTERATUR	199
	VEDLEGG	211

Oversikt over diagrammer og tabeller

Diagram 1	Aktivitet Vg1 studieforberedende utdanningsprogram
Diagram 2	Aktivitet Vg2 studieforberedende utdanningsprogram
Diagram 3	Aktivitet Vg3 studieforberedende utdanningsprogram
Diagram 4	Aktivitet Vg3 yrkesfaglige utdanningsprogram
Diagram 5	Hvor gammel er du? Totalt.
Diagram 6	Egen vurdering av forståelse av svensk, dansk og engelsk
Diagram 7	Følelse av å bli forstått av svensker, dansker og engelskmenn
Diagram 8	Bruk av akkomodasjonsstrategier i muntlig kommunikasjon med svensker
Diagram 9	Bruk av akkomodasjonsstrategier i muntlig kommunikasjon med dansker
Diagram 10	Hvor viktig er det at de unge lærer å forstå svensk, dansk og engelsk? Totalt.
Diagram 11	Vurdering av læremidler/tilgang til læremidler? Totalt.

Tabell 1	Svarprosent i regionene og totalt
Tabell 2	Regionale forskjeller i aktivitet Vg1 studieforberedende utdanningsprogram
Tabell 3	Regionale forskjeller i aktivitet Vg2 studieforberedende utdanningsprogram
Tabell 4	Regionale forskjeller i aktivitet Vg3 studieforberedende utdanningsprogram
Tabell 5	Regionale forskjeller i aktivitet Vg3 yrkesfaglige utdanningsprogram
Tabell 6	Oversikt aktivitet – alle nivåer. Totalt.
Tabell 7	Oversikt aktivitet – alle nivåer. Totalt og regionalt.
Tabell 8	Sammenheng mellom aktivitet og kjønn Vg1 studieforberedende utdanningsprogram
Tabell 9	Sammenheng mellom aktivitet og kjønn Vg2 studieforberedende utdanningsprogram
Tabell 10	Sammenheng mellom aktivitet og kjønn Vg3 studieforberedende utdanningsprogram
Tabell 11	Sammenheng mellom aktivitet og kjønn Vg3 yrkesfaglige utdanningsprogram

Tabell 12	Sammenheng mellom aktivitet og alder Vg1 studieforbereende utdanningsprogram
Tabell 13	Sammenheng mellom aktivitet og alder Vg2 studieforbereende utdanningsprogram
Tabell 14	Sammenheng mellom aktivitet og alder Vg3 studieforbereende utdanningsprogram
Tabell 15	Sammenheng mellom aktivitet og alder Vg3 yrkesfaglige utdanningsprogram
Tabell 16	Hvor mange år har du undervist i norskfaget i videregående skole? Totalt.
Tabell 17	Sammenheng mellom ansiennitet og egen faglig usikkerhet
Tabell 18	Sammenheng mellom aktivitet og ansiennitet Vg1 studieforbereende utdanningsprogram
Tabell 19	Sammenheng mellom aktivitet og ansiennitet Vg2 studieforbereende utdanningsprogram
Tabell 20	Sammenheng mellom aktivitet og ansiennitet Vg3 studieforbereende utdanningsprogram
Tabell 21	Sammenheng mellom aktivitet og ansiennitet Vg3 yrkesfaglige utdanningsprogram
Tabell 22	Syn på grannespråksundervisningen i egen studietid? Regionalt.
Tabell 23	Sammenheng mellom syn på grannespråksundervisning i egen studietid og egen faglig usikkerhet. Totalt.
Tabell 24	Sammenheng mellom syn på grannespråksundervisning i egen studietid og alder. Totalt.
Tabell 25	Sammenheng mellom aktivitet og syn på grannespråksundervisning i egen studietid Vg1 studieforbereende utdanningsprogram
Tabell 26	Sammenheng mellom aktivitet og syn på grannespråksundervisning i egen studietid Vg2 studieforbereende utdanningsprogram
Tabell 27	Sammenheng mellom aktivitet og syn på grannespråksundervisning i egen studietid Vg3 studieforbereende utdanningsprogram
Tabell 28	Sammenheng mellom aktivitet og syn på grannespråksundervisning i egen studietid Vg3 yrkesfaglige utdanningsprogram
Tabell 29	Syn på omfanget av det nordiske perspektivet i ny læreplan. Totalt og regionalt.
Tabell 30	Sammenheng mellom syn på omfanget av det nordiske perspektivet i ny læreplan og aktivitet Vg1 studieforbereende utdanningsprogram

Tabell 31	Sammenheng mellom syn på omfanget av det nordiske perspektivet i ny læreplan og aktivitet Vg2 studieforbereende utdanningsprogram
Tabell 32	Sammenheng mellom syn på omfanget av det nordiske perspektivet i ny læreplan og aktivitet Vg3 studieforbereende utdanningsprogram
Tabell 33	Sammenheng mellom syn på omfanget av det nordiske perspektivet i ny læreplan og aktivitet Vg3 yrkesfaglige utdanningsprogram
Tabell 34	Sammenheng mellom følelse av tidsmangel og aktivitet Vg3 studieforbereende utdanningsprogram
Tabell 35	Sammenheng mellom region og kursdeltagelse i forbindelse med innføring av ny læreplan. Totalt.
Tabell 36	Sammenheng mellom region og kursdeltagelse i andre sammenhenger. Totalt.
Tabell 37	Sammenheng mellom kursdeltagelse i forbindelse med innføring av ny læreplan og lesing av grannespråklitteratur på fritiden
Tabell 38	Sammenheng mellom kursdeltagelse i andre sammenhenger og lesing av grannespråklitteratur på fritiden
Tabell 39	Sammenheng mellom aktivitet og kursdeltagelse i forbindelse med innføring av ny læreplan Vg1 studieforbereende utdanningsprogram
Tabell 40	Sammenheng mellom aktivitet og kursdeltagelse i forbindelse med innføring av ny læreplan Vg2 studieforbereende utdanningsprogram
Tabell 41	Sammenheng mellom aktivitet og kursdeltagelse i forbindelse med innføring av ny læreplan Vg3 studieforbereende utdanningsprogram
Tabell 42	Sammenheng mellom aktivitet og kursdeltagelse i forbindelse med innføring av ny læreplan Vg3 yrkesfaglige utdanningsprogram
Tabell 43	Sammenheng mellom aktivitet og kursdeltagelse i andre sammenhenger Vg1 studieforbereende utdanningsprogram
Tabell 44	Sammenheng mellom aktivitet og kursdeltagelse i andre sammenhenger Vg2 studieforbereende utdanningsprogram
Tabell 45	Sammenheng mellom aktivitet og kursdeltagelse i andre sammenhenger Vg3 studieforbereende utdanningsprogram
Tabell 46	Sammenheng mellom aktivitet og kursdeltagelse i andre sammenhenger Vg3 yrkesfaglige utdanningsprogram
Tabell 47	Sammenheng mellom egen lesing av grannespråklitteratur og kjønn
Tabell 48	Sammenheng mellom lesing av grannespråklitteratur og alder
Tabell 49	Sammenheng mellom lesing av grannespråklitteratur og egen vurdering av forståelse av svensk

Tabell 50	Sammenheng mellom lesing av grannespråkslitteratur og egen vurdering av forståelse av dansk
Tabell 51	Sammenheng mellom lesing av grannespråkslitteratur og syn på hvor viktig det er at de unge lærer å forstå svensk
Tabell 52	Sammenheng mellom lesing av grannespråkslitteratur og syn på hvor viktig det er at de unge lærer å forstå dansk
Tabell 53	Oversikt lesing av grannespråkslitteratur og alder/kjønn
Tabell 54	Sammenheng mellom aktivitet og lesing av grannespråkslitteratur Vg1 studieforbereende utdanningsprogram
Tabell 55	Sammenheng mellom aktivitet og lesing av grannespråkslitteratur Vg2 studieforbereende utdanningsprogram
Tabell 56	Sammenheng mellom aktivitet og lesing av grannespråkslitteratur Vg3 studieforbereende utdanningsprogram
Tabell 57	Sammenheng mellom aktivitet og lesing av grannespråkslitteratur Vg3 yrkesfaglige utdanningsprogram
Tabell 58	Sammenheng mellom region og egen lesing av grannespråkslitteratur. Totalt.
Tabell 59	Sammenheng mellom region og aktivitet Vg1 studieforbereende utdanningsprogram – leser grannespråkslitteratur
Tabell 60	Sammenheng mellom region og aktivitet Vg1 studieforbereende utdanningsprogram – leser ikke grannespråkslitteratur
Tabell 61	Sammenheng mellom region og aktivitet Vg2 studieforbereende utdanningsprogram – leser grannespråkslitteratur
Tabell 62	Sammenheng mellom region og aktivitet Vg2 studieforbereende utdanningsprogram – leser ikke grannespråkslitteratur
Tabell 63	Sammenheng mellom region og aktivitet Vg3 studieforbereende utdanningsprogram – leser grannespråkslitteratur
Tabell 64	Sammenheng mellom region og aktivitet Vg3 studieforbereende utdanningsprogram – leser ikke grannespråkslitteratur
Tabell 65	Sammenheng mellom region og aktivitet Vg3 yrkesfaglige utdanningsprogram – leser grannespråkslitteratur
Tabell 66	Sammenheng mellom region og aktivitet Vg3 yrkesfaglige utdanningsprogram – leser ikke grannespråkslitteratur
Tabell 67	Oversikt regionale forskjeller aktivitet og egen lesing av grannespråkslitteratur – alle nivåer
Tabell 68	Sammenheng mellom region og syn på tilgang til undervisningsmateriell

Tabell 69	Sammenheng mellom aktivitet og mangel på undervisningsmateriell Vg1 studieforbereende utdanningsprogram
Tabell 70	Sammenheng mellom aktivitet og mangel på undervisningsmateriell Vg2 studieforbereende utdanningsprogram
Tabell 71	Sammenheng mellom aktivitet og mangel på undervisningsmateriell Vg3 studieforbereende utdanningsprogram
Tabell 72	Sammenheng mellom aktivitet og mangel på undervisningsmateriell Vg3 yrkesfaglige utdanningsprogram
Tabell 73	Sammenheng mellom kjønn og egen forståelse av svensk. Totalt.
Tabell 74	Sammenheng mellom kjønn og egen forståelse av dansk. Totalt.
Tabell 75	Sammenheng mellom kjønn og egen forståelse av engelsk. Totalt.
Tabell 76	Sammenheng mellom alder og egen forståelse av svensk. Totalt.
Tabell 77	Sammenheng mellom alder og egen forståelse av dansk. Totalt.
Tabell 78	Sammenheng mellom alder og egen forståelse av engelsk. Totalt.
Tabell 79	Vurdering av egen forståelse av svensk. Regionalt.
Tabell 80	Vurdering av egen forståelse av dansk. Regionalt.
Tabell 81	Vurdering av egen forståelse av engelsk. Regionalt.
Tabell 82	Følelse av å bli forstått - svensk. Regionalt.
Tabell 83	Følelse av å bli forstått - dansk. Regionalt.
Tabell 84	Følelse av å bli forstått - engelsk. Regionalt.
Tabell 85	Sammenheng mellom aktivitet og egen forståelse av svensk Vg1 studieforbereende utdanningsprogram
Tabell 86	Sammenheng mellom aktivitet og egen forståelse av dansk Vg1 studieforbereende utdanningsprogram
Tabell 87	Sammenheng mellom aktivitet og egen forståelse av svensk Vg2 studieforbereende utdanningsprogram
Tabell 88	Sammenheng mellom aktivitet og egen forståelse av dansk Vg2 studieforbereende utdanningsprogram
Tabell 89	Sammenheng mellom aktivitet og egen forståelse av svensk Vg3 studieforbereende utdanningsprogram
Tabell 90	Sammenheng mellom aktivitet og egen forståelse av dansk Vg3 studieforbereende utdanningsprogram

Tabell 91	Sammenheng mellom aktivitet og egen forståelse av svensk Vg3 yrkesfaglige utdanningsprogram
Tabell 92	Sammenheng mellom aktivitet og egen forståelse av dansk Vg3 yrkesfaglige utdanningsprogram
Tabell 93	Sammenheng mellom syn på hvor viktig det er at de unge lærer å forstå svensk og dansk
Tabell 94	Regionale forskjeller i syn på hvor viktig det er at de unge lærer å forstå svensk
Tabell 95	Regionale forskjeller i syn på hvor viktig det er at de unge lærer å forstå dansk
Tabell 96	Regionale forskjeller i syn på hvor viktig det er at de unge lærer å forstå engelsk
Tabell 97	Sammenheng mellom syn på egen forståelse og syn på hvor viktig det er at de unge lærer å forstå - svensk
Tabell 98	Sammenheng mellom følelse av å bli forstått og syn på hvor viktig det er at de unge lærer å forstå - svensk
Tabell 99	Sammenheng mellom syn på egen forståelse og syn på hvor viktig det er at de unge lærer å forstå - dansk
Tabell 100	Sammenheng mellom følelse av å bli forstått og syn på hvor viktig det er at de unge lærer å forstå - dansk
Tabell 101	Sammenheng mellom syn på egen forståelse og syn på hvor viktig det er at de unge lærer å forstå - engelsk
Tabell 102	Sammenheng mellom følelse av å bli forstått og syn på hvor viktig det er at de unge lærer å forstå - engelsk
Tabell 103	Sammenheng mellom aktivitet og syn på hvor viktig det er at de unge lærer å forstå svensk Vg3 studieforbereende utdanningsprogram
Tabell 104	Sammenheng mellom aktivitet og syn på hvor viktig det er at de unge lærer å forstå svensk Vg3 studieforbereende utdanningsprogram
Tabell 105	Sammenheng mellom aktivitet og syn på hvor viktig det er at de unge lærer å forstå svensk Vg3 studieforbereende utdanningsprogram
Tabell 106	Oversikt syn på kunnskap om språklige likheter og forskjeller mellom norsk og ulike språk. Totalt.
Tabell 107	Oversikt syn på kunnskap om språklige likheter og forskjeller mellom norsk og ulike språk. Fylkesvis.
Tabell 108	Er grannespråksundervisningen problematisk? Totalt og regionalt.
Tabell 109	Er mangel på undervisningsmateriell problematisk? Totalt og regionalt.

Tabell 110	Er mangel på interesse hos elevene problematisk? Totalt og regionalt.
Tabell 111	Er egen manglende interesse problematisk? Totalt og regionalt.
Tabell 112	Sammenheng mellom manglende interesse hos læreren og manglende interesse hos eleven
Tabell 113	Er egen faglig usikkerhet problematisk? Totalt og regionalt.
Tabell 114	Er mangel på tid problematisk? Totalt og regionalt.
Tabell 115	Er manglende/uklar målsetting problematisk? Totalt og regionalt.
Tabell 116	Sammenheng mellom syn på omfanget det nordiske perspektivet har fått i ny læreplan og manglende/uklar målsetting
Tabell 117	Hentes materiell til grannespråksundervisningen i lærebøker? Totalt og regionalt.
Tabell 118	Hentes materiell til grannespråksundervisningen i skjønnlitteratur? Totalt og regionalt.
Tabell 119	Hentes materiell til grannespråksundervisningen i aviser? Totalt og regionalt.
Tabell 120	Hentes materiell til grannespråksundervisningen i digitale læringsressurser? Totalt og regionalt.
Tabell 121	Benyttes CD i undervisningen? Totalt og regionalt.
Tabell 122	Benyttes film/video i undervisningen? Totalt og regionalt.
Tabell 123	Benyttes internett i undervisningen? Totalt og regionalt.
Tabell 124	Sammenheng mellom aktivitet og bruk av lærebøker i undervisningen Vg1 studieforbereende utdanningsprogram
Tabell 125	Sammenheng mellom aktivitet og bruk av skjønnlitteratur i undervisningen Vg1 studieforbereende utdanningsprogram
Tabell 126	Sammenheng mellom aktivitet og bruk av aviser i undervisningen Vg1 studieforbereende utdanningsprogram
Tabell 127	Sammenheng mellom aktivitet og bruk av digitale læringsressurser i undervisningen Vg1 studieforbereende utdanningsprogram
Tabell 128	Sammenheng mellom aktivitet og bruk av CD i undervisningen Vg1 studieforbereende utdanningsprogram
Tabell 129	Sammenheng mellom aktivitet og bruk av film/video i undervisningen Vg1 studieforbereende utdanningsprogram
Tabell 130	Sammenheng mellom aktivitet og bruk av internett i undervisningen Vg1 studieforbereende utdanningsprogram

Tabell 131	Oversikt problemområder i grannespråksundervisningen. Totalt og regionalt.
Tabell 132	Oversikt bruk av undervisningsmateriell i grannespråksundervisningen. Totalt og regionalt.
Tabell 133	Oversikt bruk av digitale læringsressurser i grannespråksundervisningen? Totalt og regionalt.

1. Innledning

1.1 Tema for avhandlingen

I en tidlig fase av mitt mastergradsstudium fikk jeg i oppgave å holde en prøveforelesning der jeg skulle ta for meg aktuelle utfordringer i forhold til det nordiske språkfellesskapet og grannespråksemnet i skolen. I forbindelse med forelesningen ble jeg oppfordret til å skrive en artikkel om emnet. Begrunnelsen var at det kunne være av interesse også for andre som underviser i norskfaget. Oppfordringen resulterte i artikkelen *Språklig samhandling unge nordboere i mellom: skandinaver, nordister eller verdensborgere?* Den er ennå ikke publisert, men danner på flere måter grunnlaget for denne avhandlingen.

For meg medførte arbeidet med prøveforelesning og artikkel økt interesse for det nordiske perspektivet i norskfaget og bedre innsikt i og forståelse for hvilke utfordringer det nordiske språkfellesskapet står overfor. Arbeidet fikk meg også til å undre på om Kunnskapsløftet og ny læreplan i norsk var et konstruktivt bidrag i kampen for ivareta det unike fellesskapet de nordiske land og selvstyrte områder tross alt har, og til å oppnå økt fokus på det nordiske språkfellesskap og grannespråk i norskfaget i videregående skole. Jeg ble også bevisst at fagområdet ikke hadde hatt noen sentral plass verken i undervisning, som tema for faglige diskusjoner eller på kurs i mitt virke som norsklærer i videregående skole da 1990-tallets læreplan lå til grunn for undervisningen. Jeg innså at jeg her arbeidet med et emne hvor jeg enda hadde mye å lære, og at økt kunnskap kunne bidra til å gjøre meg til en bedre lærer i norskfaget i fremtiden.

I artikkelen *Om forståelighed på tværs af dialekter og nabosprog – erfaringer, vurderinger og holdninger blant norske lærere* skriver Tore Kristiansen (2008: 43) at

lærernes erfaringer, vurderinger og holdninger vil alltid være af største betydning for hvad som viderebringes af ditto til de opvoksende generationer. Det gælder ikke mindst i forhold til sprogbevissthed og sprogindlæring. Udvikling af holdbar pædagogisk teori og praksis på området fordrer empirisk forskning i hvad lærere mener og synes.

Personlig lot jeg meg også inspirere av at det er forsket lite på området i norsk videregående skole de seneste årene, og på bakgrunn av dette valgte jeg følgende tema for min mastergradsavhandling:

Det nordiske perspektivet i norskfaget i videregående skole etter Kunnskapsløftet.

1.2 Den faglige bakgrunnen for valg av tema

Monica Evje (2006) siterer i artikkelen *Nordisk språk i skolen – i strid med Helsingforsavtalen* en uttalelse fra Lis Madsen der hun sier at "[d]et er bekymringsfullt at de enkelte lands undervisningsministere ikke sikrer at den nordiske forpliktelse innskrives i læreplanene" (op.cit.: 6). I 2005 stod Lis Madsen bak en utredning om språkforståelse i Norden og i hvilken grad undervisning om grannespråk inngikk i læreplanene (Madsen 2005), og det er på grunnlag av denne hun uttaler seg. Det er her verdt å merke seg at Lis Madsen i utredningen tok utgangspunkt i læreplanene i norsk for R94 og L97, og at Evjes artikkel ble skrevet før den nordiske språkdeklarasjonen ble godkjent, og før innføring av Kunnskapsløftets læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*).

Arbeidet med en felles nordisk deklarasjon om nordisk språkpolitikk har de siste årene vært en meget viktig sak for Nordens språkråd, og i forbindelse med godkjenningen 1. november 2006 uttalte den danske utdanningsministeren Bertel Haarder i Nordisk råd at det var "den største språkpolitiske begivenhet som har funnet sted siden andre verdenskrig" (Hauge 2007: 122). I artikkelen "*Nasjonal oppfølging av den nordiske språkdeklarasjonen – regjeringens planer og ambisjoner*" skriver Lisbeth Rugtvedt (2007:1) at "[d]ebatten i Nordisk Råd for ett år siden viste at det er enighet mellom parlamentarikerne og ministrene om at økt nabospråksforståelse skal være et prioritert innsatsområde i arbeidet med å følge opp deklarasjonen". Utdanningsreformen Kunnskapsløftet og ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*) hadde blitt innført i august 2006, og i artikkelen gir Lisbet Rugtvedt klart uttrykk for at grannespråkforståelse gjennom det nye læreplanverkets læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*) har blitt løftet opp som et viktig element i skolen sammenlignet med tidligere læreplaner. Hun poengterer også at grannespråksforståelse er noe mer enn forståelse av skandinaviske grannespråk, dette ved at hun eksplisitt nevner undervisning i "nordiske språk" (op.cit.: 2).

Inger Aas (2000) gjennomførte i 1999 en større undersøkelse om grannespråksemnet i norsk, dansk og svensk grunnskole. Formålet med undersøkelsen var å se på sider ved skandinaviske læreres holdninger til grannespråksundervisning og aktuell praksis på området (op.cit.: 33). Aas (op.cit.: 161) tar i sin undersøkelse utgangspunkt i 1990-tallets læreplaner og skriver i sin hovedfagsavhandling om grannespråksundervisningens plass i de praktiserte læreplanene i norsk, svensk og dansk:

Men en ting er den offisielle planen, noe annet er den skjulte planen, dvs. hvordan læreplanen praktiseres. Her spiller lærernes holdninger om hva de anser som viktig og hensiktsmessig i morsmålsfaget stor rolle. Tidligere undersøkelser har vist at mye kan tyde på at grannespråksundervisninga er et stebarn eller en salderingspost.

Ved siden av å ha funnet belegg i tidligere undersøkelser for at grannespråksundervisning har vært et stebarn eller en salderingspost i skolen, antyder hun altså at det kan være en skjult plan, og ikke den offisielle, som ligger til grunn for undervisningen. I formuleringen ”skjult plan” legger Aas ”hvordan læreplanen praktiseres”, og hun knytter dette igjen opp mot lærernes holdninger og i hvilken grad de definerer ulike emner i morsmålsfaget som viktige og hensiktsmessige. Rolf Mikkelsen (2007: 70) knytter også begrepet ”skjult plan” opp mot nasjonale prøver som styringsmiddel; at skolens og lærernes visshet om at elever skal prøves nasjonalt, kan virke vel så sterkt som læreplaner. Inger Aas (2000: 161) konkluderer med at sammenlignet med tidligere undersøkelser, så gir ikke hennes undersøkelse grunnlag for å si at aktiviteten på området har forverret seg de 10-20 siste årene. Jeg tolker det slik at hun heller ikke har funnet grunnlag for å si at aktiviteten har økt i perioden.

27. juni 2008 ble St.meld. nr. 35 (2007-2008) godkjent. Der står det at formålet med meldingen er å legge grunnlaget for en ny, strategisk språkpolitikk med ”eit heilskapleg perspektiv på språk og samfunn” (St.meld. nr. 35 2007-2008: 13). Det kan ifølge meldingen se ut som Norge er i ferd med å bli forbigått av våre nordiske naboland når det gjelder språkpolitisk våkenhet og interesse på det nordiske plan (op.cit.: 18). En erkjennelse som danner noe av grunnlaget for en ny og mer offensiv språkpolitikk der Norge skal ta språkpolitiske grep tilsvarende de våre nordiske naboland allerede har tatt, grep som også er i samsvar med språkdeklarasjonens preambel, der ministrene forklarer at ”deklarationen om nordisk språkpolitikk skall utgöra grunden för en samlad, långsiktig och effektiv språkpolitisk innsats” (Nordisk råd/Nordisk ministerråd 2006:1). Det fremkommer videre i St.meld. nr. 35 (2007-2008: 24) at det overordnede språkpolitiske målet ”er å motverka domenetap for norsk språk og sikra det norske språket ei fullverdig status og bruk innanfor alle delar av norsk samfunnsliv.” Overordnet mål må ifølge meldingen realiseres innenfor rammen av ”ein heilskapleg språkpolitikk som tek omsyn til den totale språksituasjonen i landet, både likestillinga mellom bokmål og nynorsk, det gamle og nye fleirspråklege mangfaldet, det framandspråklege kompetansebehovet og den nordiske fellesskapen.”

Den totale språksituasjonen i Norge er i dag preget av et samfunn i endring og språklig mangfold. I kraft av sin majoritetsposisjon som morsmål, er det norske språket

nasjonalspråk. Samisk, kvensk, romani og romanes er nasjonale minoritetsspråk, der samisk er et urfolksspråk som er likestilt med norsk og har nasjonalt grunnlovsværn, de fire øvrige kommer inn under Europarådets minoritetsspråkkonvensjonen som mer spesifikt tar sikte på språkvern. En viktig del av det norske språklandskapet er også ifølge meldingen norsk tegnspråk, nyere innvandrerspråk og personer med bakgrunn fra Sverige og Danmark (op.cit.: 55-58). I 2004 var det 330000 innvandrerne i Norge med morsmålsbakgrunn i mer enn 150 forskjellige språk. Blant de største innvandrerspråkene finner vi ved siden av svensk og dansk, urdu/panjabi, engelsk, vietnamesisk, bosnisk, serbisk, kroatisk og albansk (Kulbrandstad 2004: 1).

I Språkrådets vedtekter § 1 står det at "[s]pråkrådet er statens fagorgan i språkspørsmål og skal særleg arbeida med å styrkja det norske språkets status i notid og framtid og å forvalta dei to offisielle norske språknormene."¹. Språkrådet har med andre ord det norske språket som sitt særlige arbeidsfelt, men det står også i § 1 at språkrådet skal ta hensyn til den totale språksituasjonen i landet. Språkrådet har siden Norsk språkråd ble omdannet til den nåværende organisasjonen 1. januar 2005, vært uten lovhjemmel (St.meld. nr. 35 2007-2008: 31). En språkpolitikk der intensjonen er å tenke helhetlig fordrer et språklig fagorgan med kraft og tyngde og med ansvar som favner utover nasjonalspråket. På bakgrunn av dette, mener departementet at tiden nå er inne for en lovforankret utvidelse av språkrådets ansvarsområde slik at institusjonen får et definert språkpolitisk ansvar også for andre språk i Norge enn norsk (op.cit.: 48).

Altså kan det se ut som om det er politisk intensjon om og vilje til å tenke helhetlig i forhold til språkmangfoldet i eget land, og til å ivareta det unike språkfelleskapet de nordiske stater og selvstyrte områder har. Det er kjærkomment, for de unge selv gir uttrykk for at de får lite eller ingen undervisning i grannespråk. Prosjektrapporten *Håller språket ihop Norden* (Delsing og Lundin Åkesson 2005) presenterer en undersøkelse der ca. 1850 ungdommer mellom 16 og 25 år fra den videregående skole i alle nordiske land deltok (op.cit.: 49), og den viser at bare halvparten av elevene i Danmark og Norge og en fjerdedel av ungdommene i Sverige oppgir at de har fått noen form for undervisning i grannespråk (op.cit.: 144). Undersøkelsen viser også at unge nordboeres grannespråksforståelse blir dårligere, og Delsing og Lundin Åkesson (op.cit.: 143) antyder at en mulig årsak er en samfunnsmessig

¹Kilde: <http://www.sprakradet.no/Toppmeny/Om-oss/Vedtekter-for-Sprakradet/>

utvikling som innebærer at de nordiske samfunnene delvis har flyttet fokus fra nærområdet og Norden til Europa og verden. En utvikling som ikke bare påvirker de unge og søkende, men mennesker i aldre, lærere og elever. I arbeidet med å stimulere til økt grannespråksforståelse og unngå domenetap til engelsk, har grunnopplæringen i de nordiske land et avgjørende ansvar, et ansvar skolene ikke har ivaretatt på tilfredsstillende måte. Geirr Wiggen (1998: 155-156) skriver at

[o]g når språkfelleskapet står aller svakest mellom de unge i Norden, er det ikke minst fordi skolene, framfor alt de skandinaviske, har skjøtta nabospråksundervisninga dårlig altfor lenge, ja, beint fram brukt den som en faglig salderingspost til fordel for mer populære emner, men òg fordi de unge er blitt flinkere i ikke-nordiske fremmedspråk, framfor alt engelsk, og i stor grad lar seg fascinere av de forestillingene og verdiene, drømmene og identifikasjonsfigurene som daglig formidles til dem gjennom kommersialismens anglo-amerikansk.

I det ovenstående finner jeg faglig forankring for valg av tema. I denne avhandlingen kommer jeg til å ha fokus på overgangen fra 1990-tallets norskplaner til reformen Kunnskapsløftet og ny læreplan i norsk, og holdninger til og undervisningspraksis i emner knyttet opp mot det nordiske språkfelleskap og grannespråk i videregående skole. På mange måter et utsnitt av en virkelighet som er langt mer omfattende og kompleks, men jeg håper uansett at arbeidet mitt kan bidra til økt bevissthet i forhold til det nordiske språkfelleskap og grannespråk i norskfaget. Hvis det i tillegg kan være et bidrag til utvikling av fagfelt, for eksempel ved at noen føler seg inspirert til å gjennomføre mer omfattende studier på området, ville det vært storartet.

1.3 Det aktuelle i valgt tema

Det aktuelle i valgt tema ligger i samfunnsmessige endringer, utdanningsreformen Kunnskapsløftet, økt fokus på nordisk samarbeid og ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*). I Kunnskapsløftet ligger ikke bare et ønske om å skape en skole der læring står i sentrum, det nye læreplanverket avspeiler også et samfunn der det globale, internasjonale og flerkulturelle perspektivet står svært sentralt. Ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*) understreker at bred språk- og kulturforståelse er viktig og verifiserer gjennom styrking av det nordiske perspektivet forpliktelsen som ligger i godkjenningen av den nordiske språkdeklarasjonen (Nordisk råd/Nordisk ministerråd 2006).

Skolereformer har til hensikt å føre til bedre kvalitet og effektivitet i utdanningssystemet (NOU 16 2004: 42) og innebærer store systemendringer, som kan føre til at skolens ansatte, elever og foreldre føler at de befinner seg i spenningsfeltet mellom politikk og skole. Det som oppfattes som politisk riktig, bør ikke nødvendigvis oppfattes som faglig og pedagogisk riktig i skolehverdagen. Innføring av nye læreplaner kan sees som inngripen i allerede etablerte kulturer og mønstre, og skape utrygghet og treghet i endring av det etablerte og innarbeidede. Lars Monsen (1998, sitert i NOU 16 2003: 162) beskriver et slikt scenario ved å skrive at

[i]nnføring av Reform 94 har bekreftet et generelt internasjonalt aspekt ved utdanningssystemet, nemlig at det tar tid før nye læreplaner fører til endret praksis, og at innføring av nye læreplaner må suppleres med andre virkemidler for at endring skal skje og feste seg.

Undersøkelsen knyttet til denne avhandlingen gjennomføres skoleåret 2008/2009, samme år som tredje og siste trinn i videregående opplæring implementeres i Kunnskapsløftet (Holter 2006). Elever som begynte sin videregående skolegang høsten 2006, skal ha obligatorisk eksamen i norsk hovedmål som de første etter innføring av ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*). Med tanke på aktualitet, anser jeg det for å være et svært gunstig tidspunkt. Med bakgrunn i at det kan ta tid før nye læreplaner fører til endret praksis, må jeg også ta høyde for at noe av det undersøkelsen viser, kan være resultat av at ny praksis ennå ikke har fått fotfeste, eller at lærere og elever ikke har klart å ta i bruk nye metoder og nødvendige hjelpemidler.

1.4 Problemstilling, hovedformål og forskningsspørsmål

Ifølge Lund (2002: 88) er formuleringen av problemstilling eller forskningsproblem, som er betegnelsen han benytter, det ”avgjørende elementet” i begynnelsen av forskningsprosessen. Tittelen på denne avhandlingen er også formulert problemstilling:

Det nordiske perspektivet er styrket i norskfaget i videregående skole.

Illusjon eller realitet?

Hovedformålet er å få innsikt i læreres holdninger til emner knyttet opp mot det nordiske språkfelleskap og grannespråk og praksis i grannespråksundervisning i norskfaget i videregående skole på studieforbereende nivå etter innføringen av Kunnskapsløftet og ny læreplan i norsk, sett i forhold til da 1990-tallets læreplaner lå til grunn for undervisningen.

Gjennom arbeidet skjer med andre ord en bevegelse fra perspektivet utdanningsreform via læreres holdninger til praksis i klasserommet.

Forskningsspørsmål kan defineres som ”spørsmål som blir stilt med et bestemt formål, og på en så presis måte at det lar seg belyse gjennom bruk av samfunnsvitenskapelige metoder” (Halvorsen 2003: 22). Gode forskningsspørsmål er formulert på en så presis måte at det tydelig fremgår hva og hvem som skal undersøkes (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2006: 60). Med bakgrunn i tema, problemstilling og hovedformål har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

- *Hvilke utfordringer står det nordiske språkfelleskapet overfor?*
- *Hvilke overordnede trekk er sentrale i overgangen fra 1990-tallets læreplaner til Kunnskapsløftet og ny læreplan i norsk?*
- *Hvordan kommer et styrket nordisk perspektiv til uttrykk i ny læreplan i norsk og i nye læremidler sett i forhold til da 1990-tallets læreplaner lå til grunn for undervisningen?*
- *Hvilke holdninger har lærere i norsk videregående skole til undervisning i emner knyttet opp mot det nordiske språkfelleskap og grannespråk, og hva kjennetegner aktuell undervisningspraksis på området?*

Forskningsspørsmålene er formulert for å sikre tilstrekkelig forskningsmateriale og grunnlag for kunne svare på problemstillingen, og uttrykker mer presist hva jeg ønsker innsikt i.

1.5 Presisering og avgrensing

I denne studien vil fremfor alt det nordiske språkfelleskap være sentralt, men det er heller ikke glemt at elever og lærere også er deltagere i et nasjonalt og et globalt fellesskap.

Betegnelsen ”nordiske språk” kan ha to hovedbetydninger, en språkgenetisk og en geografisk. Den språkgenetiske dekker de innbyrdes nærbeslektede nordgermanske språkene dansk, svensk, norsk, færøysk og islandsk. Den geografiske omfatter alle språk med offisiell status i landene i Norden pluss språk snakket av grupper med opphavelig eller langvarig tilknytning til de samme landene (Kulbrandstad: 11). Grannespråk kan generelt defineres som språkformer som av nasjonale og/eller politiske årsaker regnes som forskjellige språk, men som likevel er innbyrdes forståelige (Torp 2008: 4). I denne avhandlingen benyttes

termen ”nordiske språk” om språkene som språkgenetisk hører sammen, og termen ”språk i Norden” om språk med offisiell status eller tilknytning som beskrevet over. Betegnelsen grannespråk benyttes tidvis i noe videre forstand enn generell definisjon tilsier.

En mentalistisk tilnærming til holdningsbegrepet legges til grunn. Tilnærmingen tilsier at de tre komponentene som utgjør en holdning, har med tanke, følelse og handling å gjøre (Venås1991: 243). Holdningsbegrepet er vanskelig, og her er holdninger sentralt på flere måter. Av spesiell interesse vil lærernes holdninger til emner knyttet opp mot det nordiske språkfellesskap og grannespråk etter innføring av ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*) være. I dag er det også vanskelig å undersøke læreres holdninger til grannespråk, uten også å trekke inn holdninger til engelsk. En lærers holdning til undervisningsemner har imidlertid også pedagogiske og fagdidaktiske aspekter ved seg, som for eksempel hva som oppfattes som viktige og hensiktsmessige emner i norskfaget, hva som oppfattes som nyttige kunnskaper og ferdigheter for elevene, forholdet læreren har til emnene privat, praktiske utfordringer lærerne møter i undervisningen og hvordan emnene påvirker lærerens egen arbeidssituasjon. Her vil jeg forsøke å skaffe innsikt i holdninger til både grannespråk og engelsk, og andre komponenter som er med på å forme holdninger lærerne måtte ha til fagområdet det her er snakk om.

Respondentene vil være lærere av begge kjønn, i ulike aldre som underviser på Vg1, Vg2 og Vg3 på ulike studieforberedende utdanningsprogram og Vg3 påbygging til generell studiekompetanse på yrkesfaglige utdanningsprogram. Jeg vil henvende meg til 45 skoler, både kombinerte og rene studieforberedende, i de fem regionene; øst, vest, nord, sør og Oslo. Regionene er valgt for at sammenligninger med funn i tidligere undersøkelser skal bli så pålitelige som mulig. Studieforberedende nivå er valgt fordi ny læreplan i norsk er gjennomgående og sammenbindende, kompetansemålene følger derfor en logisk rekkefølge, og fullført grunnopplæring i norskfaget tilsvarer studieforberedende nivå. Yrkesfaglige utdanningsprogram på Vg1- og Vg2 nivå er implisitt ivaretatt i undersøkelsen i og med at Vg1 studieforberedende utdanningsprogram i norskplanen (*Læreplan i norsk*) tilsvarer Vg2 yrkesfaglige utdanningsprogram. Det er de samme kompetansemålene som skal nås gjennom opplæringen, men jeg er selvsagt åpen for at undervisningspraksis på Vg1 og Vg2 yrkesfaglige utdanningsprogram kan skille seg noe fra praksis på studieforberedende utdanningsprogram.

Problemstillingens fokus på utdanningsreformen Kunnskapsløftet, og overgangen fra 1990-tallets læreplaner til ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*), gjør at det historisk sett føles

riktig å konsentrere seg om denne overgangen. Det gjør det også naturlig å støtte seg til kilder av politisk art som stortingsmeldinger, innstillinger, beretninger, rundskriv, strategiplaner, utredninger/prosjekter/studier initiert av myndighetene og andre sentrale aktører, artikler, taler, læreplaner og avhandlinger som omhandler samme eller nærliggende tema, i tillegg til relevant litteratur i bokform. Kildematerialet vil av samme årsak fortrinnsvis være av nyere dato. For å se nærmere på behandlingen av det nordiske språkfelleskap og grannespråk i læreverk og i digitale læringsressurser, har jeg valgt en omfattende studie av Det norske Samlagets læreverk *Tema* for studieforberedende utdanningsprogram og NDLA – Nasjonal digital læringsarena, som er under utarbeiding, fremfor å studere flere læreverk og læringsressurser mer overfladisk.

At overgangen fra 1990-tallets læreplaner til ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*) er sentral i problemstillingen, gjør det formålstjenlig å sammenligne egne funn fortrinnsvis med forskning av nyere dato og først og fremst undersøkelsen til Inger Aas (2000). Men jeg vil også trekke inn forskning fra 1960-tallet og 1980-tallet i Norge, Sverige og Danmark som viser noe forskjell på ulike nivåer i undervisningssystemet. Der det er nødvendig å se eventuelle funn i lys av nivå, vil jeg også trekke inn Tore Kristiansens (2008) undersøkelse som ble gjennomført i årene 1998 – 2007. Der deltok norske lærere både fra grunnskole, videregående skole og høyere utdanning. Dette kommer jeg nærmere tilbake til når resultatet av undersøkelsen skal presenteres.

2. Det nordiske språkfellesskapet

Det nordiske språkfellesskapet har i de senere år vært utfordret på mange plan. Nabospråkforståelsen er i beste fall varierende, og internasjonalisering over et sterkt press på hvert enkelt av de nordiske språk. (Språk åpner dører 2007: 29)

2.1 Sentrale begrep

Sosiolingvistik behandler generelt sett forholdet mellom språk og samfunn, og selv om forholdet mellom språk og samfunn har vært studert i mange årtier, er sosiolingvistik et forholdsvis nytt forskningsfelt (Lanza 1995: 88). Det finnes fire teoretiske hovedbidrag til det som defineres som sosiolingvistik. Variasjonsteori behandler ”alternative ways of saying things” (Fasold 1990: 223-224, sitert i Lanza 1995: 86), og evne til å praktisere og forstå språklig variasjon er en viktig del av det enkelte individs kommunikative kompetanse. Pragmatikk og talehandlingsteori er særlig opptatt av forholdet mellom språk og kontekst og de funksjonene språket fyller (Lanza 1995: 86). Diskursanalyse kan strukturelt defineres som enhver språklig enhet som er større enn setningen, men sosiolingvister vil se på diskurs som språkbruk (loc.cit.), med andre ord et mer funksjonalistisk syn og mer i tråd med Wenche Vagles (1993: 35) forklaring når hun skriver at diskurs er ”tekst som en form for samhandling og som en del av en større sosial prosess.” Tale/kommunikasjonsetnografi handler om hvordan språket er relatert til sosiale og kulturelle verdier (Lanza 1995: 86), og her er språksamfunnet, og ikke enkeltindividet, den viktigste sosiale enheten (op.cit.: 96).

Et *samfunn* er ifølge ordbøkene en gruppe av folk med felles tro, meninger, formål osv.² Et *språksamfunn* er en gruppe som ikke bare har et felles språk, men også felles *normer* for samhandling og tolkning (Lanza 1995: 96). Begrepet *språkfellesskap* er mer komplisert. I *Bokmålsordboka* står begrepet fellesskap forklart med sameksistens³, det tilsier at også solidaritet er essensielt. En beskrivelse av et språkfellesskap må derfor omfatte både *holdninger* til språkbruk og den faktiske bruken (Sandøy 2000: 2).

² Kilde: <http://www.dokpro.uio.no/perl/ordboksoek/ordbok.cgi?OPP=samfunn&bokmaal=S%C3%B8k&ordbok=bokmaal>

³ Kilde: <http://www.dokpro.uio.no/perl/ordboksoek/ordbok.cgi?OPP=fellesskap&bokmaal=S%F8k+i+Bokm%E5lsordboka&ordbok=bokmaal&s=n&alfabet=n&renset=j>

Kommunikasjon handler om samhandling mellom mennesker, og språk et vårt viktigste kommunikasjonsmiddel. Gjennom språket blir vi innlemmet i et kulturelt mangfold både gjennom å ta opp i oss av kulturen rundt oss og ved at hver og en av oss som språkbrukere, bidrar til mangfoldet (Hoel 2000: 24). Kompetanse i et sosiolingvistisk perspektiv involverer hvordan språk og samfunn virker sammen, det handler om ”å gripe språkets sosiale liv” (Lanza 1995: 101). Kommunikativ kompetanse er ifølge Dell H. Hymes (1972: 277) ”competance as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner”. Wenche Vagle (1993: 37) skriver at

for å kunne produsere og forstå faktiske ytringer i faktiske kontekster, trengs kommunikativ eller pragmatisk kompetanse som tar hensyn til sosiale faktorer som ligger til grunn for språklige handlinger - for eksempel normer, holdninger, verdier, motivasjon, intensjon, forholdet mellom sender og mottaker pluss de ulike press og hensyn som har sitt opphav i tid og sted - kort sagt alle de ulike faktorene som sorterer under pragmatikk.

Hun presiserer videre at sprik mellom ulike kommunikative kompetanser gjerne gjør seg gjeldende der ulike kulturer møtes, og at det er gjennom erfaringer i ulike situasjoner den kommunikative kompetansen bygges opp (op.cit.: 38).

Grannespråskommunikasjon er at man gjennom å lytte eller lese kommuniserer med noen som bruker et annet språk, uten at man selv bruker språket aktivt i tale eller skrift (Torp 2008: 7). *Grannespråksforståelse* er altså ikke at man skal lære å beherske grannespråket aktivt, men passivt. Man skal lære å forstå det andre språket på samme måte som når man møter en annen dialekt av morsmålet (Torp 2005: 21).

Normer og *holdninger* kan knyttes til grupper i samfunnet. I prosjektskisse til MIN⁴-prosjektet skriver Helge Sandøy (2000: 25) at en noe vid definisjon av sosiale normer kan være ”forventninger om atferd”, og språknormer blir da forventninger i språksamfunnet om måter å bruke språket på. *Språknormene* blir internalisert i språkbrukerne gjennom sosialisering. Når den enkelte bygger sitt individuelle normsett, kan normkildene være mange. Noen kan være styrt av etablerte samfunnsvilkår, andre styres av individuelle ønsker. Individuelle språknormer kan også regnes som del av de *holdninger* som påvirker det enkelte individs språklige atferd (op.cit.: 26).

⁴ Forkortelse for *Moderne importord i språka i Norden*

I nettutgaven av Aschehougs og Gyldendals store norske leksikon⁵ forklares begrepet holdning, eng. attitude, som ”innstilling, i sosialpsykologien betegnelse for vedvarende beredskap til å reagere positivt eller negativt overfor spesielle objekter, ideer og verdier”. Videre står det at holdninger kommer til uttrykk gjennom oppfatninger, meningsytringer, som følelsesmessige reaksjoner, og i handlinger. Forklaringen til Helge Sandøy er videre og omfatter også tilnæringsmåte. Han skriver at

[h]oldningar er definerte som nokså stabile individuelle reaksjonsmønstre, har ei retning, er positive eller negative, og har skiftande styrke. Dei kan få uttrykk i meiningsytringar, i kjenslereaksjonar og i praksis (dvs. ein kognitiv, affektiv og konativ komponent). Sjølve holdningane er ein djupareliggjande ”mental and neural state” (Eagly og Chaiken 1993), som ein ikkje får direkte tilgang til, og dei tre uttrykksformene er derfor indirekte data. (Sandøy 2000: 26)

Det er to ulike tilnærminger til begrepet holdning. Ved behavioristisk tilnæringsmåte, blir holdninger forklart med utgangspunkt i handling og atferd. Ved valg av en mentalistisk tilnæringsmåte, åpner man for at også andre underliggende komponenter kan påvirke holdningene (Venås 1991: 242). Med en behavioristisk tilnærming blir holdninger forklart med bakgrunn i det observerbare. En studie av holdninger vil her innebære at man studerer hva individet gjør. Tilnærmingen til holdningsbegrepet referert over, er mentalistisk, det tilsier en videre tilnærming og åpner for at holdninger også kan ligge skjult i det enkelte individs underbevissthet. Ifølge trekomponentmodellen er en holdning sammensatt av tre underliggende komponenter, et individs oppfatning av et objekt (kognitiv komponent), hans følelser overfor objektet (affektiv komponent) og hans atferd i forhold til objektet (konativ komponent) (Ajzen and Fishbein 1980: 19). Eksempler på objekter kan være en situasjon, en person, en hendelse eller et språk. Den affektive komponenten er knyttet til følelser som kan være ambivalente og ofte relatert til en lyst-ulyst-dimensjon (Venås 1991: 243). Der objektet er et språk, kan språklig atferd knyttes til den konative komponenten.

Ofte blir det enkelte individs holdninger skapt i grupper de tilhører, og som består av mennesker de gjerne vil identifisere seg med. Hvem gruppen består av er resultat av valg den enkelte selv har tatt (Venås 1991: 244). Holdninger er med andre ord ikke medfødt, men noe det enkelte individ tilegner seg gjennom læring og erfaring. I sosialiseringsprosessen

⁵ Kilde: <http://www.snl.no/article.html?id=592999&o=1&search=holdning>

opplever hver og en av oss å bli påvirket av enkeltmennesker vi omgir oss med, og den gruppen eller de gruppene vi tilhører eller gjerne vil tilhøre. I teorien hevdes det at holdninger vanskelig lar seg endre. Venås (loc.cit.) skriver at

[e]i haldning er varande. Ho kan bli ein så fast del av sjølve personligdomen at ho vanskeleg let seg forandre. Jamvel om tankekomponenten får tilskot som skulle tilseia omlegging eller forandring av haldninga, kan kjensle- og handlingskomponentane halde haldninga ved det same. Ikkje minst gjer det seg gjeldande i haldningar til språk.

Generelle *språkholdninger* kan ifølge Helge Sandøy (2000: 27) tolkes som raffinerte uttrykk for kulturell fokusering, som igjen er et resultat av samspillet mellom samfunnsmessige krefter, han skriver at "[d]et vil seie at ein ikkje treng å tolke språkhaldningane slik at dei først og fremst er retta mot språket; ein tolkar dei slik at dei viser korleis språket blir dyrka som eit kulturelt objekt fordi denne dyrkinga tener eit mål for individa og for kollektivet." Det kan også være vanskelig å skille mellom holdninger til en sosial eller etnisk gruppe, holdninger til gruppens språk og holdninger til den enkelte bruker av språket (Engen og Kulbrandstad 2004: 43). Sammenhengen mellom språk og språkbruker er nær.

Ifølge Venås (1991: 245) knyttes ofte språkholdninger til det talte språk, og begrepet omfatter holdninger til hele varieteter og språkslekter, dialekter og sosiolekter og tilhørende særdrag og språktrekk. Venås (op.cit.: 247) skriver også at

[s]pråkholdningar blir gjerne overførte på språket eller på språkfenomen frå noko anna. Som regel er det tale om haldningar til dei som bruker språket, og særskilt er det slik med omsyn til sosiolektar. Dei blir vanleg oppfatta og definerte i motsetnadshøve til andre sosioloektar, og ut frå sosiale verddivurderingar som har nokså breitt feste i samfunnet, er det ikkje tvil om kva for samfunnslag som har positive og negative føreteikn til seg. Språket er eit viktig attributt, og det positive eller negative blir naturleg knytt til språket.

Språkholdninger oppstår altså i et samspill med standpunkt enkelte tar i politiske, sosiale og kulturelle spørsmål, og også holdninger til grannespråk påvirkes av en rekke ytre faktorer. For nordboere som har norsk, dansk og svensk som sitt morsmål, er det i de aller fleste tilfeller heller ikke språklige, men språksosiologiske vilkår som er hovedårsak til at kommunikasjonen svikter (Wiggen 1998: 122), og det er et kjent fenomen at varieteter og språkdrag som det knyttes prestisje til, vil styrke sin posisjon i samfunnet.

2.2 Språksituasjonen i Norden og det nordiske språksamarbeidet

Norden består av fem stater, Danmark, Finland, Island, Norge og Sverige, og de tre selvstyrte områdene Færøyene, Grønland og Åland. Dessuten fins det et sammenhengende samisk kultur- og språkområde i Norden på norsk, svensk og finsk territorium, i tillegg til på Kolahalvøya.

Blant språk i Norden finner vi tre språkfamilier representert; den indoeuropeiske, den uralske og den eskimoisk-aluetiske familien (Torp 2004: 24). I tillegg til de samfunnsbærende språkene norsk, dansk, svensk, islandsk, finsk, færøysk, grønlandsk/inuitt og (nord-, lule- og sør-) samisk finner vi i Norden finlandssvensk, tornedalsfinsk (*meänkieli*), sigøynernes romani, hovedsakelig i varieteten romanes, og de norsk/svenske taternes språk, som ofte omtales med samme navn, men likevel er annerledes enn sigøynernes, kvensk, rotvelsk, tartarisk og karelsk. De tre sistnevnte er svært små og i ferd med å dø ut (Wiggen 1998: 124), en utvikling som i dag først og fremst må sees i et språksosiologisk perspektiv. Historisk sett har språkdød fortrinnsvis vært knyttet til at brukerne av språkene har falt fra, i dag dør språk i større grad som resultat av endringer i den sosiale situasjonen som omgir og styrer bruken av det enkelte språk (Wiggen 1995: 2). Vi finner også svært mange nyere innvandringsspråk. Ifølge den nordiske språkdeklarasjonen (Nordisk råd/Nordisk ministerråd 2006) snakkes det nærmere 200 ikke-nordiske språk i Norden.

Det nordiske samarbeidet står overfor en rekke utfordringer. I tillegg til globalisering, internasjonalisering og at Norden i dag er møteplass for mange ulike språk og kulturer, kan også de nordiske lands ulike relasjoner til EU utgjøre en trussel mot det nordiske språk- og kulturfellesskapet. Geirr Wiggen (1998: 138) skriver at "[o]gså mer eller mindre subtile mentalitetsforskjeller de nordiske land imellom har hatt og har fortsatt betydning for hvor samkjørt og effektivt et nordisk språksamarbeid har kunnet være". Island og Norge har i den sammenheng fått ord på seg for å være mer reguleringsivrige for å oppnå bestemte språkpolitiske mål, enn sine danske og svenske naboer. Danskene har vært omtalt som mer avslappet og tilbakelemt, svenskene mer sentral- og østeuropeisk orientert (loc.cit.).

Det nordiske samarbeidet ble institusjonalisert og startet på overgripende regionalt nivå i forbindelse med etableringen av Nordisk Råd i 1952, og sentrale samarbeidsinstitusjoner- og organisasjoner har siden den gang vært

- Nordens hus (1968, Island og 1983, Færøyene),
- Nordisk ministerråd (1971 –),
- Nordisk språksekretariat (1978 – 1996),
- Nordiska språk- och informationssenteret (1980 – 1996),
- Nordisk språkråd (1997 – 2003),
- Nordens språkråd (2004 –).

Fra 1919 har vi dessuten hatt Foreningen Norden og fra 1940-tallet av de respektive nasjonale språknemndene, som hadde nordisk språksamarbeid som sentral premiss. (op.cit.: 136).

Det offisielle nordiske samarbeidet er avtalefestet i Helsingforsavtalen, som ble undertegnet av de nordiske lands regjeringer 23. mars 1962 (Helsingforsavtalen 1996: 1). Avtalen ble første gang revidert i 1971, og da ble samtidig Nordisk Ministerråd etablert som regjeringenes særlige samarbeidsorgan. Avtalen ble deretter revidert i 1974, 1983, 1985, 1991, 1993 og 1995. De seneste endringene trådte i kraft 2. januar 1996 (loc.cit.). I Artikkel 8 (op.cit.: 2) som fikk ny ordlyd i 1983, står det at

[u]ndervisningen och utbildningen skall i skolorna i de nordiska länderna i lämplig omfattning innefatta undervisning om språk, kultur och allmänna samhällsförhållanden i de övriga nordiska länderna, inbegripet Färöarna, Grönland och Åland.

Andre viktige resultat av det offisielle nordiske samarbeidet er den nordiske språkkonvensjonen, som trådte i kraft i 1987. Hovedformålet med konvensjonen er at nordiske statsborgere ved behov skal kunne bruke sitt morsmål i kontakt med offentlige myndigheter i et annet nordisk land. I konvensjonen har Danmark, Finland, Island, Norge og Sverige blitt enige om å gjøre sitt beste for å tilby nordiske statsborgere språktjenester når det er behov for det. Konvensjonen omfatter i dag språkene dansk, finsk, islandsk, norsk og svensk.⁶ Det pågår arbeid med sikte på at konvensjonen også skal omfatte samisk, færøysk og grønlandsk. Ifølge Språkrådets nettsider er i 2008 en ny språkkonvensjon under utarbeiding.⁷

⁶ Kilde: <http://www.nordisk-sprakrad.no/aktuelt.htm/> Lesedato: 29.10.2008

⁷ Kilde: <http://www.sprakrad.no/Politikk-Fakta/Spraakpolitikk/Felles-nordisk-spraakpolitikk/> Lesedato: 29.10.2008

1. november 2006 ble, som nevnt i innledningen, den nordiske språkdeklarasjonen (Nordisk råd/Nordisk ministerråd 2006) godkjent av de nordiske undervisningsministere. I deklarasjonens innledning presiseres det at vi i Norden betrakter alle språk som likeverdige (op.cit.: 2), og blant annet er det formulert mål som sier at alle nordboere bør kunne kommunisere med hverandre, først og fremst på et skandinavisk språk, og at alle nordboere bør ha svært gode kunnskaper i minst et språk med internasjonal rekkevidde og gode kunnskaper i ytterligere et fremmedspråk. Under spørsmål å arbeide med når det gjelder språkforståelse og språkkunnskap, er de mest relevante punktene i denne sammenheng at grannespråksundervisningen i skolen skal styrkes, og at de samfunnsbærende nordiske språkene skal gjøres mer synlige i offentligheten (op.cit.: 3).

Med virkning fra 1. januar 2009 har det også skjedd en større omorganisering av Nordisk Ministerråds språksamarbeid for å sikre det nordiske språkfellesskap. I korte trekk går omorganiseringen ut på at utdanningsministrenes ansvar blir tydeligere, språksamarbeidet i Norden skal koordineres i større grad enn tidligere, og det skal tilføres mer midler til prosjekter der formålet er økt språkforståelse hos barn og unge.⁸ Institusjonelt har med andre ord internordisk språkforståelse og undervisning i grannespråk vært prioritert gjennom mange år.

2.3 Internordisk språkforståelse og samhandling

2.3.1 Internordisk språkforståelse

I Norden har vi en form for språkforståelse som gjerne omtales som interskandinavisk eller internordisk, og det nordiske språkfellesskap kan deles i to grupper.

Den første gruppen består av de ca 19 millioner menneskene i Norden som har dansk, norsk eller svensk som sitt morsmål, og som har mulighet til å benytte sitt eget språk i kommunikasjon med hverandre og regne med å bli forstått (Wiggen 1998: 121). Selv om kommunikasjonen ikke alltid skjer uten friksjon, er språksituasjonen menneskene i denne gruppen befinner seg i, forholdsvis spesiell. Det vanlige når mennesker fra forskjellige språksamfunn møter hverandre, er at en eller flere parter er nødt til å anvende et fremmedspråk for å kunne kommunisere (Gooskens 2006a: 221).

⁸ Kilde: <http://www.norden.org/webb/news/news.asp?id=8256&lang=2> / Lesedato: 1.2.2009

Den andre gruppen omfatter de resterende ca 5 millioner menneskene. Her finner vi nordboere som har språk som finsk, færøysk, samisk, inuitt, islandsk, karelsk, romani, rotvelsk eller tartarisk som sitt morsmål, og som har dansk, norsk eller svensk som andrespråk eller fremmedspråk, men som likevel i stor grad benytter et av de siste som lingua franca i internordisk kommunikasjon (Wiggen 1998: 122). Vi finner også innvandrere med et minoritetsspråk som morsmål. Hvilket utgangspunkt innvandrere har for grannespråksforståelse, avhenger både av hvor mye de benytter sitt morsmål til daglig, og hvor godt de behersker nasjonalspråket (Delsing og Lundin Åkesson 2005: 139). Til sist finnes det en del eldre mennesker som er enspråklige morsmålsbrukere, og som av den grunn ikke er en del av et nordisk språkfelleskap (Wiggen 1998: 123).

Mange faktorer virker inn på det enkelte menneskets språkforståelse. Eksempler på faktorer kan være språkhistoriske forhold, erfaring med det andre språket, tro på egen evne til å forstå, hvilken status språket har og hvor mange brukere språket har. For å oppnå gjensidig forståelse må partene i en kommunikasjonssituasjon også ha evne til å forvente et grammatisk mønster i det andre språket/den andre varieteten når det gjelder syntaks, fonologi, morfologi og semantikk. Deretter er partenes evne og vilje til å forstå og tolke ekstralingvistisk kommunikasjon og holdninger til talemålsvariasjon av stor betydning. Meningsskapning i en samtale er et samarbeid der involverte parter i fellesskap har ansvar for å oppnå gjensidig forståelse.

Når vi snakker med våre nordiske naboer, er det vanlig å ta i bruk ulike språklige strategier for å oppnå gjensidig forståelse. "Begrenset tilpasning" av egen naturlig tale, innebærer først og fremst å tale langsommere og tydeligere. Samtalepartene kan også velge en "mer systematisk endring i egen tale" i ordvalg og i uttaleform. I valg av ord kan man her velge ord fra nabospråkene. Når det gjelder uttaleform, kan partene velge å tilpasse dialekt til en mer standardlik variant og en mer konservativ og mindre dagligdags uttalemåte. Videre kan partene bruke et slags "samskandinavisk", eller "bruke et annet skandinavisk språk". Samtalepartene kan også velge å bruke tolk eller engelsk for å oppnå gjensidig forståelse (Vikør 1993: 127f, sitert i Wiggen 1998: 134). Ulla Börestams undersøkelse, som ble gjennomført i 1994, viser at nordmenn tilpasser seg mest i samtaler med andre skandinaver, og de trenger sjelden å reparere språklige uklarheter. Undersøkelsen viste også at å bruke ulike strategier for å unngå misforståelser er tre ganger mer vanlig i interskandinaviske samtaler enn i hjemlige (Börestam Uhlmann 1994: 198, sitert i Aas 2000: 24).

2.3.2 Engelsk som lingua franca

At de skandinaviske språkene er lingua franca i kommunikasjon mellom nordboere, også for de som tilhører gruppen som ikke har dansk, norsk eller svensk som morsmål, er en viktig forutsetning for at vi også i fremtiden skal kunne omtale Norden som et språkfelleskap, men forskning viser at mange nordboere har problemer med å forstå skandinaviske grannespråk. De yngre blant disse har også en tendens til å benytte andre språk enn de skandinaviske som lingua franca i internordiske samhandlingssituasjoner, og først og fremst velger de engelsk (Wiggen 1998: 123). At unge nordboere gjør et slikt valg, er foruroligende med tanke på det nordiske språkfelleskapets fremtid.

Engelsk påvirker språkene i Norden på tre måter. De to første er gjennom import av engelske lånord og kodeveksling. Det tredje, og det vi bør frykte mest, er tap av domener. Domenetap innebærer at nordiske språk ikke lenger benyttes innfor for eksempel et fagområde, noe som igjen fører til at produksjon av nye ord og formuleringer på det nordiske språket opphører (Höglén 2002: 86). Både i forretningslivet og den akademiske verdenen står det engelske språket sterkt, og det har vært vanlig å knytte domenetap opp mot arbeidsspråk innenfor spesielt naturvitenskapelig forskning og høyteknologisk industri, men også i videregående skole finnes i dag eksempler på tilbud der engelsk er arbeidsspråk. Skoleåret 2008/2009 tilbys utdanningsprogrammet International Baccalaureate Diploma Programme, et toårig studieprogram som bygger på Vg1 Studiespesialisering eller tilsvarende kurs fra utlandet.”⁹ Programmet er et tilbud til elever som kjenner seg igjen i beskrivelsen ”[y]ou may be an internationally minded Norwegian or maybe you have a non-Norwegian background.”¹⁰

Under konferanseserien *Det umistelige*, som ble gjennomført i år 2000, kom det frem flere innvendinger mot bruk av engelsk i nordisk samhandling. For det første uttrykker de fleste seg ikke så godt, så klokt og så velnyansert på engelsk som på morsmålet. For det andre dekker ikke det engelske ordforrådet den nordiske virkeligheten og gir rom for felles assosiasjoner og dermed kulturutbytte på et dypere nivå. Sist, men ikke minst, ble det hevdet at hvis man ofte benytter engelsk som lingua franca, blir det færre muligheter til å bruke og å forstå grannespråkene (Grünbaum 2000: 35). Arne Torp (2004:73) hevder at ”[d]ersom

⁹ Kilde: <http://www.frederikii.vgs.no/skoleavis/06/index.php>

¹⁰ Kilde: <http://www.frederikii.vgs.no/bm/ib.html>

engelsk skulle overta som lingua franca i muntlig samvær mellom skandinaver, ville et vesentlig element i den nordiske identiteten forsvinne”.

2.3.3 Forskningstatus

Internordisk språkforståelse

Fram til 2005 var Øyvind Mauruds *Nabospråksforståelse i Skandinavia* (1972) den innholdsmessig sett mest omfattende undersøkelsen om gjensidig språkforståelse gjennomført i regionen. Den omfattet både språkforståelse og holdninger (Delsing og Lundin Åkesson 2005: 120). 504 mannlige rekrutter fra hovedstadsområdene i hvert land deltok, noe som tilsier at de geografisk sett ikke er representative for hele befolkningen (Aas 2000: 22, Delsing og Lundin Åkesson 2005: 122). Undersøkelsen viser at de norske rekruttene har suverent best grannespråksforståelse både i skrift og i tale, og mest suverene er de i å forstå talespråk. Danskene inntar andre plass, mens de svenske rekruttene har dårligst forståelse. Alle forstår grannespråk i skrift bedre enn i tale, med unntak av de norske som forstår svensk like godt i tale som i skrift (Torp 1988: 48-49).

I tillegg til fonetiske og leksikalske aspekter, som jeg kommer tilbake til, er det flere mulige årsaker til at spesielt de norske, men også de danske informantene forstår nabospråkene i tale langt bedre enn de svenske. Undersøkelsen viser at nordmenn og dansker ofte har besøkt Sverige og også hatt mer kontakt med begge nabospråkene gjennom massemedier, enn svenskene, som verken hadde besøkt nabolandene så mange ganger eller noen gang vært i kontakt med nabospråkene gjennom massemedier (op.cit.: 51-52). Muligheten for massemediekontakt må her sees i sammenheng med hovedstedenes geografiske plassering i forhold til nabolandene (Aas 2000: 23).

Øyvind Mauruds undersøkelse inneholder også en del som handler om informantenes vurdering av egen forståelse av grannespråk i tale. Nordmennene tror selv de har god forståelse, noe som stort sett viser seg å stemme. Danskene tror de forstår norsk og svensk like godt eller like dårlig, men forstår norsk bedre enn svensk. Svenskene tror de har store problemer med å forstå dansk, mens bare en tredel tror de har problemer med å forstå norsk. De forstår dansk som antatt, men har langt større problemer med norsk enn de tror (Wiggen 1998: 129, Aas 2000: 23). Undersøkelsen viser også at kun nordmennene liker et av grannespråkene bedre enn sitt eget, de liker svensk best. Svenskene utmerker seg ved å synes

absolutt best om sitt eget språk, og både nordmenn og svensker synes minst om dansk (Wiggen 1998: 129-130).

I 2005 kom forskningsrapporten *Håller språket ihop Norden?* ut. En rapport som presenterer den første store undersøkelsen av interskandinavisk språkforståelse som er gjort på 30 år. Resultatene av dette samnordiske prosjektet er spesielt interessant her, fordi undersøkelsen ble gjennomført da 1990-tallets læreplaner i norsk lå til grunn for undervisning i grannespråksemnet. Undersøkelsens overordnede mål var å teste den faktiske språkforståelsen av de skandinaviske språkene i Norden og samtidig å sammenligne den med forståelsen av engelsk. Prosjektet ble ledet av Lars-Olof Delsing og Katarina Lundin Åkesson fra Institutionen för nordiska språk ved Lunds universitet, og ca. 1850 ungdommer mellom 16 og 25 år fra den videregående skole i alle nordiske land deltok (Delsing og Lundin Åkesson 2005: 49).

Undersøkelsen viser at informantene også i 2005 har bedre grannespråkforståelse i skrift enn i tale (op.cit.: 126). Den viser også at nordmenn har klart bedre grannespråksforståelse enn svensker og dansker, danskene har noe bedre grannespråksforståelse enn svensker, færøyingene er klart best i forståelse av dansk og norsk, finnene har totalt sett dårligst skandinavisk språkforståelse, grønlendingene er gode i dansk, men har åpenbare problemer med svensk og norsk, og islendingene er dårligere i dansk enn færøyingene og grønlendingene, men like gode som grønlendingene i svensk og norsk (op.cit.: 136,140-141). Sammenlignet med Mauruds undersøkelse viser undersøkelsen at ”språkforståelsen har försämrats i Danmark och Sverige, men möjligen inte i Norge” (op.cit.: 133).

De færøyske ungdommene har altså best språkforståelse totalt sett, mens de norske ungdommene har klart bedre språkforståelse enn øvrige skandinaviske ungdommer. En mulig forklaring på god grannespråksforståelse hos norske ungdommer, kan være at norsk inntar en mellomposisjon mellom det danske og svenske språket, ved at norsk og dansk har store likheter i ordforrådet, og at norsk og svensk deler viktige deler av lydsystemet (Delsing og Lundin Åkesson: 136, Torp 2005: 22). Eller som Arne Torp (1988: 49) skriver at

[e]in nordmann vil altså vesentlig ha fonetiske problem med å forstå dansk og leksikalske problem med å forstå svensk, medan svenskane og danskane, stakkar, har både fonetiske og leksikalske problem med å forstå kvarandre.

Charlotte Gooskens (2007) har med utgangspunkt i deler av Delsing og Lundin Åkessons materiale undersøkt det direkte forholdet mellom interskandinavisk språkforståelse og den lingvistiske avstanden mellom språkene. Metoden hun benytter, Levenstheinmetoden, har, i

tillegg til å være en velegnet metode for å måle fonetiske avstander mellom dialekter, også vist seg å være velegnet for å måle fonetiske avstander mellom nært beslektede språk (Gooskens 2006b), for eksempel norsk, svensk og dansk. Undersøkelsen bekrefter Delsing og Lundin Åkessons (2005) og Torps (1988, 2005) mulige forklaring på hvorfor de norske kommer best ut av språkforståelsestesten av de skandinaviske ungdommene. I sin konklusjon skriver hun at "[t]he present investigation has shown that phonetic distances between cognates are good predictors of mutual intelligibility of the three Scandinavian languages. Distances at other linguistic levels, such as for example the lexical level, may of course also play a role" (Gooskens 2007: 8).

Andre forklaringer kan være, som Maurud (1972) påpeker i sin undersøkelse, hyppig eller sjelden kontakt med nabospråkene gjennom besøk i naboland eller gjennom medier (Torp 1988: 51-52), eller også at forklaring kan være at norske ungdommer er mer vant til språklig variasjon, både fordi vi har to skriftspråk, og fordi vi har langt mer levende dialekter enn hva som er tilfellet i Danmark og Sverige (Delsing og Lundin Åkesson 2005: 136). Her kan også forklaringen til at norske innvandrerungdommer viser rimelig god grannespråkforståelse ligge. Om innvandrerungdom viser undersøkelsen til Delsing og Lundin Åkesson (op.cit.: 138-139) blant annet at innvandrerne er klart dårligere på grannespråk enn de innfødte, forskjellen mellom innvandrere og innfødte er størst i Norge og minst i Danmark, og norske innvandrere har bedre grannespraksforståelse enn innfødte svensker og dansker.

Ungdommene fikk også spørsmål relatert til holdninger om naboland og grannespråk, for eksempel om de kunne tenke seg å bo og studere i et nordisk naboland, og om de synes det undersøkte språket er fint eller stygt. Resultatene av denne delen av undersøkelsen er at nordiske ungdommer ville ha foretrukket å flytte til England eller USA fremfor et nordisk naboland (op.cit.: 107). Norske ungdommer synes det svenske språket er det fineste av de skandinaviske språkene, norske og svenske ungdommer synes ikke det danske språket er spesielt vakkert, mens vestnordiske ungdommer, og spesielt ungdom fra Grønland, synes dansk er fint (op.cit.:108). Det siste har både med tradisjoner og tilhørighet å gjøre. Dansk er vestnordiske ungdommers lingua franca i språklig samhandling med andre nordboere. Både Færøyene og Grønland har indre selvstyre, men er fortsatt en del av Danmark, og helt frem til tusenårsskiftet var dansk 1. fremmedspråk på Island. Nå har engelsk tatt over.

Forholdet til engelsk

Vi har alle behov for å kommunisere og gjøre oss forstått, men i noen tilfeller kan også andre motiv ligge bak valg vi tar når det gjelder språkbruk. Ønsket om for eksempel å skille seg ut og/eller finne sin egen identitet gjennom bruk av språk, kan også medføre at enkelte språk får høyere prestisje enn andre. Nordboere setter pris på sitt eget morsmål, men for mange er engelsk språket med høyest prestisje (Höglin 2002: 81). En meningsmåling utført av Synovate for Språkrådet i 2008 viser at mange nordmenn mener at engelsk er et bedre språk enn norsk. 25% av respondentene i undersøkelsen, svarer at de er ”helt enig” eller ”delvis enig” i påstanden ”engelsk er et bedre språk enn norsk”. Det mest interessante i denne sammenheng er at i aldersgruppen 15-24 år svarer hele 43% at de er helt eller delvis enig i påstanden (Hammerstad 2008:1).

I en meningsmåling knyttet til MIN¹¹-prosjektet som ble gjennomført i 2002 ble det stilt flere spørsmål til norske, danske, svenske, finske, svenskfinnlandske, islandske og færøyske respondenter for å avdekke bevisste og ubevisste holdninger knyttet til tendensen at engelsk overtar som kommunikasjonsredskap på ulike områder i samfunnet. Undersøkelsen viser at 62% av nordmennene mener at det brukes altfor mange engelske ord i norsk i dag. Norske respondentene viser seg her å være de mest puristiske, mens Danmark er det eneste landet der flertallet mener at det ikke brukes altfor mange engelske ord i morsmålet. Respondentene ble også bedt om å ta stilling til følgende hypotetiske påstand om fremtiden: ”Det ville ha vært best hvis alle i verden hadde engelsk som morsmål”. En påstand svært mange av respondentene sier seg uenige i. Det mest oppsiktsvekkende her er at hver tredje svenske mener at engelsk som eneste morsmål, er en god idé. I kun to land er flertallet positive til at engelsk har blitt arbeidsspråk i en del nasjonale virksomheter. Danmark inntar førsteplassen, mens Norge er på andreplass. I de øvrige landene er flertallet negative, og mest negative er de på Island (Vikør 2004: 2). Sett med skandinaviske øyne viser den delen av undersøkelsen som viser bevisste holdninger, at dansker og svensker er mer engelskpositive enn nordmenn. Det interessante er imidlertid at når de svenske og danske respondentene tilkjenner sine ubevisste holdninger, er de langt mer engelsknegative enn de bevisste holdningene tilsier. Norske respondenter er ubevisst faktisk mer engelskpositive enn både de danske og de svenske (Kristiansen 2005: 16).

¹¹ Forkortelse for *Moderne importord i språka i Norden*

Ungdommene som deltok i prosjektet *Håller språket ihop Norden?* (Delsing og Lundin Åkesson 2005), fikk også spørsmål om holdninger relatert til engelsk, for eksempel om de synes det engelske/amerikanske språket er fint eller stygt. Resultatene av denne delen av undersøkelsen (op.cit.: 109) viser også at alle de nordiske ungdommene synes generelt at det engelske språket er finere enn de skandinaviske grannespråkene. Om de unge nordboernes forståelse av engelsk, viser undersøkelsen at ungdommene i Norden er gode i engelsk, de er nesten gjennomgående bedre i engelsk enn i grannespråk, færøyingene er de eneste som klarer et skandinavisk språk bedre en engelsk, og danskene og finnene er har noe dårligere engelskkunnskaper enn øvrige nordboere (op.cit.: 145). Verdt å merke seg her er at nordiske ungdommer synes å forstå engelsk bedre enn de forstår grannespråkene, noe som kan være en av forklaringene på hvorfor mange yngre mennesker i Norden velger å benytte engelsk som lingua franca i stedet for å benytte sitt eget morsmål. At de gjør et slikt valg, betyr ifølge Charlotte Gooskens ikke nødvendigvis at grannespråksforståelsen har blitt dårligere enn før. Økt bruk av engelsk for å oppnå gjensidig forståelse kan også skyldes at unge mennesker er blitt bedre i engelsk og føler seg mer som medlemmer av et internasjonalt, engelskspråklig samfunn (Gooskens 2006a: 222). Delsing og Lundin Åkesson (2005: 143) konstaterer derimot at grannespråksforståelsen blant de unge har blitt dårligere, spesielt i Sverige og Danmark.

2.4 Grannespråksemnet

2.4.1 Innledning

For skolen betyr en styrking av det nordiske fellesskapet at elevene i grunnopplæringen blir kjent med grannespråkene og med litteratur på nordiske språk i original (Aasland m.fl. 2005: 21). Første betingelse for at det skal skje er at nasjonalspråklige læreplaner setter de nødvendige rammene for skolens og lærerens virksomhet.

I 2005 stod Lis Madsen bak en utredning om språkforståelse i Norden og i hvilken grad undervisning om grannespråk inngikk i de nasjonalspråklige læreplanene i de nordiske stater og selvstyrte områder (Madsen 2005). Hun konkluderer i sin utredning med at det nordiske ikke har stor plass i læreplanene verken i grunnskolen eller i den videregående skole, og skriver at "[d]et er nævnt alle steder, men flere steder i uforpligtende formuleringer" (op.cit.: 4). Både i grunnskolen og på studieforbereende linjer i den videregående skolen kommer

læreplanene på Færøyene og den svenskspråklige delen av Finland best ut. På grunnskolenivå pekes den svenske læreplanen ut som den svakeste, fordi det nordiske kun blir nevnt, og det nordiske begrenses til nabolandene. På videregående nivå mener hun at den danske læreplanen er svakest, mens hun anser den norske for å være den beste (op.cit.: 6). Madsen utarbeidet sin studie i august 2005, med andre ord før det norske Kunnskapsløftet ble innført fra skoleåret 2006/2007 (Sommerseth 2006). I Danmark hadde det imidlertid fra og med 1. august samme år vært gjennomført en samlet reform for de gymnasiale utdanninger (*Gymnasiereformen* 2007). Til tross for dette kommer altså læreplan i dansk for videregående nivå og studieforberedende linjer dårligst ut. For ordens skyld bør det nevnes at ifølge hjemmesidene til Svenska skolverket (Skolverket 2008) har Sverige hatt samme kursplanen i svensk siden 1. juli 1994. Jeg kommer nærmere tilbake til det nordiske perspektivet i Kunnskapsløftets læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*).

2.4.2 Forskningsstatus

Før 1990-tallets læreplaner lå til grunn for undervisningen

Evert Ullstad gjennomførte i 1965 undersøkelsen *Grannspråksundervisningen i de nordiska länderna. Kartläggning av nuläget*. Datamaterialet er hentet fra både grunnskole og gymnas i Norge, Sverige og Danmark og er samlet inn gjennom spørreundersøkelse, informasjon fra reiselektorer og egne observasjoner ved skolebesøk. Undersøkelsen har fokus på praktiske forhold rundt undervisning, som tilgang til læremidler, disponibel tid, lærernes utdanning og etterutdanning, ordningen med reiselektorer og lærerutveksling. Ullstad konkluderer med at ”nuläget beträffande grannspråksundervisningen och grannlandsorienteringen är långt i från tilfredsställande och detta på alla stadier” (Nordisk prosjekt 1975: 6, sitert av Aas 2000: 20).

I 1974/1975 ble undersøkelsen *Läromedel och studiegångar i danska och norska* gjennomført i Västerås kommune i Sverige. Formålet var å undersøke omfanget av grannespråksundervisningen i grunnskolen, elevenes motivasjon for denne type undervisning og holdninger og eventuelle holdningsproblemer blant lærerne. Konklusjonen etter undersøkelsen er at interessen for grannespråksundervisning er større blant lærere på högstadiet enn låg- og mellanstadiet. Rundt tre firedeler av elevene er godt motivert for emnet, men interessen faller etter hvert som de blir eldre. Lærerne oppgir mangel på tid og undervisningsmateriell som hovedårsak til at det er vanskelig å innfri læreplanens intensjoner (Bøe 1978: 37, sitert av Aas 2000: 20-21).

Johannes Dalsgaard gjennomførte i 1987 en holdningsundersøkelse blant nordiske gymnaslærere på oppdrag fra Nordisk språksekretariat (Dalsgaard 1988: 82). På en konferanse i 1988 presenterte han funn gjort blant svenske lærere. Undersøkelsen viser at svenske lærere forstår nabospråkene, de leser nordisk litteratur på fritiden, de er fornøyd med egen utdanning, og de er stort sett fornøyd med omfanget grannespråksemnet har i læreplanen. Videre fremkommer det at elevene er negativt innstilt, og at lærerne opplever mangel på tid og undervisningsmateriell som problematisk. I tillegg føler lærerne at det kan være vanskelig å integrere grannespråkene i morsmålsundervisningen, og at de ikke klarer å oppfylle kravene i læreplanen (op.cit.: 84).

Med undersøkelsen *Ungdom og naboland. En undersøkelse av skolens og fjernsynets betydning for nabospråksforståelsen* fra 1978 ønsket Inge Bø å få svar på i hvilken grad skolen og fjernsynet bidrar til grannespråksforståelse. Til sammen deltok 1666 elever i Norge, Sverige og Danmark. Undersøkelsen viser at de unge selv mener at radio/TV og personlig kontakt har størst betydning for egen grannespråksforståelse. Elever som kommer fra områder med mulighet for å ta inn nabolandets sendinger, mener at radio/TV har størst betydning, de andre mener at personlig kontakt har størst betydning. Ifølge elevene har skolens bidrag liten betydning (Bø 1978: 115, sitert av Aas 2000: 21).

Inger Aas (2000)

Inger Aas gjennomførte i 1999 en større undersøkelse om grannespråksemnet i norsk, dansk og svensk grunnskole. Hun gjennomførte undersøkelsen i fire regioner i Sverige, Danmark og Norge og fikk svar fra 421 lærere (Aas 2000: 161). Formålet med undersøkelsen var ”å se på sider ved skandinaviske læreres holdninger til grannespråksundervisning og aktuell praksis på området” (op.cit.: 33).

At Aas (2000) konsentrerer seg om de skandinaviske språkene i undersøkelsen, er en naturlig konsekvens av daværende læreplaner i Norge, Danmark og Sverige. Hun fastslår at i den danske og den norske planen er nordisk synonymt med skandinaviske grannespråk, mens i den svenske planen ”nevnes den nordiske dimensjonen bare under ’mål att sträva mot’, og den har ingen konkrete kunnskapskrav knyttet til seg” (op.cit.: 14-15).

Totalt oppgir 72% av respondentene i undersøkelsen at de behandler grannespråksemnet en til to ganger i året, kun 5% svarer at de aldri er innom emnet (op.cit.: 36). I noen grad kan det se ut som om kvinnelige lærere behandler emnet oftere enn mannlige, og lærere over 30 er mer ivrige enn de under 30 (op.cit.: 37). Det er også en svak tendens til at lærere som

mener de selv fikk dårlig undervisning i emnet i egen utdanning, behandler emnet oftere enn andre i egen undervisning (op.cit.: 39). Rundt tre firedeler mener at omfanget grannespråksemnet har i læreplanene, er passelig (op.cit.:93). Flertallet av respondentene mener også at de skandinaviske språkene bør vektlegges mest i undervisningen (op.cit.: 98), men noen lærere i nordlige områder i Norge og Sverige mener at alle språk i Norden bør inkluderes i undervisningen (op.cit.: 162).

Variabler i spørreundersøkelsen som gjenspeiler lærernes holdninger til og interesse for grannespråk, er lærernes egen grannespråksforståelse, i hvilken grad de selv leser grannespråklitteratur på fritiden og om de har deltatt på nordiske kurs (op.cit.:58):

Lærernes egen grannespråksforståelse

Undersøkelsen viser at det er de norske lærerne som selv mener de har best grannespråksforståelse, danskene inntar en mellomposisjon, mens svenskene mener de har størst problemer med å forstå grannespråkene. Først og fremst har de svenske lærerne problem med å forstå muntlig dansk (op.cit.: 145).

Fritidslesing av grannespråklitteratur

I underkant av 60% av de norske lærerne leser grannespråklitteratur på fritiden, de respektive tallene for danske og svenske lærere er 42% og 40%. Mannlige lærere leser mer grannespråklitteratur enn kvinnelige. Ifølge Aas er det mulig å se en sammenheng mellom lærernes egenrapporterte språkforståelse og lesing av grannespråklitteratur på fritiden, og det er også en klar sammenheng mellom lærernes fritidslesing og hvor ofte de behandler emnet i egen undervisning (op.cit.: 151).

Deltagelse på nordiske kurs

Totalt for hele undersøkelsen oppgir bare 18 av 421 lærere, at de har deltatt på nordiske kurs, likevel viser undersøkelsen en klar positiv sammenheng mellom lærernes kursdeltagelse, egen aktivitet i grannespråksundervisning og fritidslesing av grannespråklitteratur. Grannespråksforståelsen til kursdeltagere er ifølge dem selv, noe bedre enn gjennomsnittet (op.cit.: 158-159).

Lærere og elever møter en rekke utfordringer i undervisningssituasjonen som kan gjøre det vanskelig å imøtekomme læreplanenes formulerte mål. I sin avhandling påviser Inger Aas at det er først og fremst disse fire områdene:

Mangel på tid

Lærerne i Norge og Sverige oppgir at mangel på tid er det som skaper mest problemer for grannespråksundervisningen. De danske lærerne er enige i at tid er et problem, men ikke i samme grad som sine svenske og norske kolleger (op.cit.: 60).

Mangel på undervisningsmateriell

Lærerne er enige om at mangel på undervisningsmateriell er et problem. Mens både svenske og norske lærere har satt dette punktet på annen plass, har danske lærere gitt det en tredjeplass (op.cit.: 62-63). Undersøkelsen viser at de fleste lærerne benytter lærebøkene når de henter materiell. Samtidig er de lite fornøyde med tekstutvalget i lærebøkene (op.cit.: 75-77). De aller fleste velger å benytte skjønnlitterære tekster fremfor for eksempel aviser, film og cd i undervisningen (op.cit.: 78-88). Svært få lærere henter stoff til grannespråksundervisningen fra internett, dette til tross for at tilgangen er god de fleste steder (op.cit.: 88). Det er i undersøkelsen heller ikke påvist noen sammenheng mellom bruk av internett og aktivitet i grannespråksundervisningen (op.cit.: 89).

Mangel på interesse hos elever og lærere

Danske lærere mener helt klart at mangel på interesse hos elevene er den største utfordringen. Også svenske og norske lærerne mener at dette kan være et problem. Aas mener videre å kunne se en sammenheng mellom manglende interesse hos elever og manglende interesse hos lærere. Lærere som mener egen interesse for emnet er dårlig, mener også ofte at elevene er lite motivert for grannespråksundervisning (op.cit.:65).

Lærernes faglige usikkerhet

Mange lærere, men langt fra alle, gir uttrykk for at de føler faglig usikkerhet i grannespråksemner (op.cit.: 68). Undersøkelse viser sammenheng mellom vektlegging av grannspråksemnet i lærernes utdanning og hvor trygge lærerne føler seg i egen undervisning senere (op.cit.: 74).

Inger Aas konkluderer med at sammenlignet med tidligere undersøkelser, gir ikke hennes undersøkelse grunnlag for å si at aktiviteten på området har forverret seg de 10-20 siste årene (op.cit.:161). Avslutningsvis skriver hun at bruk av IKT vil gi grannespråksemnet ny og aktuell motivasjon (op.cit.: 163) og at hun vil ”nevne at internasjonalisering og globalisering er viktige stikkord i dagens læreplaner. Derfor bør vi ikke glemme de mulighetene som vi har til å orientere oss internasjonalt rett utafor stuedøra” (op.cit.: 164).

Jeg kommer nærmere tilbake til funn i undersøkelsen til Inger Aas (2000) under presentasjon av resultater av egen undersøkelse.

Tore Kristiansen (2008)

Tore Kristiansen gjennomførte i perioden 1998 – 2007 en undersøkelse der formålet var å se nærmere på norske læreres syn på språkforståelse skandinaver i mellom og holdninger til grannespråk og engelsk. Undersøkelsen ble gjennomført i to omganger, den første i årene 1998-2000 og den andre i årene 2005-2007. Utvalget består av 292 deltagere på forelesninger om dansk språk og språksamfunn på Schæffergården nord for København. 63 av respondentene er menn og 229 kvinner, 211 er lærere i grunnskolen, 45 i videregående skole og 36 representerer norsklærere fra lærerutdanning. Lærere i grunnskolen er representert både ved lærere under utdanning og lærere i videreutdanning (Kristiansen 2008: 43-44). Ideelt sett skulle jeg gjerne sett at flere lærere fra videregående skole var deltagere i undersøkelsen, og det er ifølge Kristiansen (op.cit.: 45) ikke rimelig å anta at utvalget er representativt for alle norske lærere, men han antar at ”udvalget er repræsentativt for den del af lærerstanden der engagerer sig i nabosprogsundervisning i det norske uddannelsessystem.”

I den delen av undersøkelsen som omhandler språkforståelse, er det presisert at det gjelder dansk, svensk og engelsk standardtalespråk (Kristiansen 2008: 51). Tre av fire lærere har opplevd at dansker har problemer med å forstå dem, mens tre av fem oppgir at de har opplevd det samme med svensker (op.cit.: 47). Den akkommodasjonsstrategien de fleste velger å bruke når de ikke blir forstått, er ”å normalisere norsken”. Overfor svensker brukes også mange svenske ord, men få forsøker å snakke det andre språket (op.cit.: 49).

Undersøkelsen viser også at norske lærerstudenter og lærere til tider lar seg friste til å bruke engelsk som lingua franca i interskandinavisk kommunikasjon. 4,7% av respondentene oppgir at de har opplevd å måtte snakke engelsk og 14,2% har benyttet engelsk i kombinasjon med andre strategier i møte med danske samtalepartnere, og 3,5% oppgir å ha benyttet engelsk i kombinasjon med andre strategier i muntlig kommunikasjon med svensker. Norske lærere har større tro på at de selv forstår grannespråkene enn at skandinaviske naboer forstår dem. Lærerne oppgir videre at det de selv forstår best, er svensk, deretter engelsk. Det de har størst problemer med, er dansk (op.cit.: 50-52).

Lærerne mener det er viktigst at de unge lærer å forstå engelsk, deretter kommer norske dialekter og til sist skandinaviske nabospråk. Når det gjelder nabospråkene, synes de ikke det

ene er viktigere enn det andre. Funn tilsier også at enten synes lærerne det er viktig at de unge lærer å forstå, uansett om det er snakk om engelsk, norske dialekter eller skandinaviske nabospråk, eller så synes de det ikke (op.cit.: 53). Undersøkelsen viser også sammenheng mellom lærernes oppfatning av egen grannespråksforståelse og hvor viktig det er at de unge lærer det enkelte språk, sammenhengen er sterkest i forhold til dansk (op.cit.:54).

Som nevnt innledningsvis, er det forsket lite på grannespråksemnet i videregående skole i nyere tid. Derfor er det her interessant å se nærmere på hvilke forskjeller det er mulig å si noe om når det gjelder bakgrunnsfaktoren utdanningsnivå. Kristiansen skriver at "[n]år svarmaterialet analyseres fordelt på institusjoner, finner man at de betydelige forskjeller gjennomgående henger sammen med hvilket [niveau] i uddannelsessystemet lærerne arbejder på". Signifikanstester viser også at forskjellene som fremkommer, ikke er tilfeldige. Lærere i videregående skole har gjennomgående større tro på egen grannespråksforståelse og på at de blir forstått når de kommuniserer med dansker og svensker, enn lærere i grunnskolen. Sammenlignet med grunnskolelærerne, synes de også det er viktigere at de unge lærer å forstå våre skandinaviske grannespråk og norske dialekter. Når det gjelder engelsk, er det ingen forskjell (op.cit.: 55-56).

Andre bakgrunnsfaktorer Kristiansen trekker inn, er tid (år for datainnsamling), kjønn, alder, landsdel (oppvekststed) og den enkelte lærers talespråk (op.cit.: 54).

Kjønn

Det ikke er forskjell på menn og kvinner når det gjelder erfaringer med ikke å bli forstått, men kvinnelige lærere går lengre i å benytte akkommodasjonsstrategier. Kvinnelige lærere støtter i større grad at engelsk er viktig, og har dårligere tro på egen språkforståelse enn sine mannlige kolleger (op.cit.: 57).

Alder

De eldre lærerne akkommoderer mindre enn de yngre. De eldre har også bedre tro på egen forståelse av grannespråk og norske dialekter, mens de yngre har bedre tro på egen evne til å forstå engelsk. De yngre lærerne og overraskende mange lærere mellom 40 og 49 år mener at de ikke blir forstått av skandinaviske naboer, mens de mellom 30-39 og 50-68 føler seg forstått i større grad. Lærere i aldersgruppen 20-29 synes det er minst viktig at de unge lærer å forstå dansk og svensk, holdningen er noe mer positiv blant de mellom 30-39, mens lærere over 40 år mener det er viktigere at de unge lærer å forstå ikke bare grannespråkene, men

også norske dialekter. Det siste tilsier en akselererende utvikling blant yngre lærere i å nedvurdere hvor viktig det er at de unge lærer å forstå dansk og svensk (op.cit.: 59-61).

Landsdel

Oppvekststedene til respondentene er Oslo, sentrale-øst (Østfold+Akershus+Vestfold), perifere-øst (Hedmark+Oppland+Buskerud+Telemark), syd, vest og nord. Landsdel gir ingen forskjell i forhold til dansker/dansk. Få lærere fra Oslo og Østlandet akkommoderer overfor svensker og nordmenn med andre dialekter, men de som gjør det, gjør det i større grad enn lærere fra andre deler av landet. Lærere fra syd, vest, nord og Oslo har minst tro på å bli forstått av svensker og nordmenn med andre dialekter. Lærere fra Oslo og syd har dårligst tro på egen forståelse av svensk og engelsk, og lærerne fra sentrale-øst og nord har best tro på egen forståelse av de samme språkene. Lærernes oppvekststed ser ikke ut til å ha noen innvirkning på i hvilken grad de synes det er viktig eller ei om de unge lærer dansk, svensk, norske dialekter og engelsk (op.cit.: 61-63).

Til sist bør det også nevnes at respondenter i undersøkelsen som har deltatt de tre siste årene (2005–2007), ser ut til å synes det er viktigere at de unge forstår skandinaviske grannespråk enn de som deltok i undersøkelsen i 1999. I og for seg en positiv tendens, men dette må ifølge Kristiansen også sees i sammenheng med at nedvurdering av grannespråksforståelse er akselererende i den yngre del av lærerstanden (op.cit.: 63).

Jeg kommer tilbake til resultater fra denne undersøkelsen under presentasjon av resultater av egen undersøkelse.

3. Kunnskapsløftet og ny læreplan i norsk

3.1 Fra R94 og L97 til Kunnskapsløftet

3.1.1 Reform og læreplanutvikling

De fem læreplannivåene til Goodlad (1979) er ofte brukt i Norge for å beskrive forholdet mellom intendert og realisert undervisning i skolen. Nivåene kan kort beskrives som følger: *Ideenes læreplaner* er ideer som kan ha sin bakgrunn i filosofiske og ideologiske idéstrømninger, eller som kan ha blitt fremmet ut fra forhold som har å gjøre med næringsliv og arbeidsmarked, og som blir fremmet blant annet i debatt om skole, utdanning, undervisning og fag og får betydning for innholdet i og utformingen av læreplanen. *Den formelle læreplanen* er læreplandokumentet som utgjør en ramme for skolens og lærerens virksomhet. *Den oppfattede læreplanen* er læreres (og andres) tolkning av råd og retningslinjer i læreplandokumentet, tolkningen blir utgangspunkt for deres planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen. *Den operasjonaliserte læreplanen* er undervisningen som faktisk blir gjennomført innenfor læreplanens og de lokale strategidokumentenes rammer, slik de blir oppfattet av læreren (og skoleledelsen). *Den erfarte læreplanen* er fortrinnsvis elevers, men også foreldres og det vanlige samfunnsmedlems erfaring med og opplevelse av undervisningen, deres læring og sosialisering.¹²

Begrepet utdanningsreform blir brukt om store systemendringer som blir gjennomført i hele utdanningssystemet. En læreplanreform er gjerne en del av en utdanningsreform (Engelsen 2008: 16). Arbeid med læreplanutvikling knyttet til reformer i det norske utdanningssystemet ble på 1990-tallet sentralisert og integrert i utdanningsdepartementets arbeid med bakgrunn i at det var uttrykt ønske om økt skolepolitisk styring (Sivesind, Bachmann og Afsar 2003: 40-41). Sylvi Hovdenak (2000: 24, 2007: 52-53) skriver at

¹² Fritt gjengitt etter Engelsen, Britt Ulstrup. 2008:28-29.

[L]æreplaner forteller hva de nasjonale myndighetene mener det er viktig at den oppvoksende slekt skal lære. Læreplanene forteller hvilke verdier og interesser de styrende ønsker å prioritere, hvilke kunnskaper som skal defineres som samfunnsmessig gyldige. Læreplanene blir derfor viktige styringsredskaper i utfordringen av nasjonens utdanningspolitikk, både i forhold til individuell og samfunnsmessig utvikling.

På 1990-tallet skjedde også et skifte i planbenevnelse da begrepet læreplan ble tatt i bruk også som benevnelse på planene i fag.¹³ Mikkelsen (2007: 68) skriver at "[b]egrepet *læring* ble fokusert og ble den sentrale rammen i den nye læreplantenkningen."

I NOU 16 (2003: 79-80) beskrives læreplanene i fag i R94 og L97 på følgende måte:

Når det gjelder læreplanene i fag, er planene i videregående opplæring metodefrie – bortsett fra kravet til prosjektarbeid – mens det i grunnskolen planer er en rekke metodiske føringer. Innholdsmessig sett er læreplanene i grunnskolen mer styrende enn planene i videregående opplæring, selv om en rekke av planene i videregående opplæring er svært detaljerte når det gjelder opplisting av hovedmomenter.

Peder Haug skisserer i sin evaluering av L97 et bilde av en læreplan som lærerne generelt sett er fornøyd med, men som mange lærere fagspesifikt sett oppfatter som fulle av motsetninger, uklare, med vage signaler og for høyt ambisjonsnivå, noe som resulterer i at mange lærere velger ikke å bruke læreplanene knyttet til de enkelte fag. Han skriver at "[n]år planen blir for omfattende, må noko veljast bort. Ein konsekvens blir då at lærarane må bestemme sjølve og dermed taper planen den styrande funksjonen som han skulle ha" (Haug 2004: 56).

I Lars Monsens studie av Reform 94 (1999) kommer det tydelig frem at lærere i videregående skole føler seg slitt mellom sin tilslutning til prinsipper som "ansvar for egen læring" og "elevmedvirkning i planlegging av undervisning" og egne erfaringer med å omsette prinsippene i praksis og samtidig ivareta egne ambisjoner for hva elevene og lærlingene skal lære. Resultatet blir at lærerne følger opp en del av intensjonen i planene, men samtidig beholder de styringen og progresjonen i undervisningen. Lærerne oppgir som grunn for kompromissløsningen, tidspress og bekymring for at elevene ikke skal rekke å lære det læreplanenes mål har definert.¹⁴

¹³ Ifølge Mikkelsen (2007:68) ble benevnelse som leseplan, normalplan, emneplan, fagplan og mønsterplan lagt til side.

¹⁴ Fritt gjengitt etter NOU 16. 2003:61

Med bakgrunn i forskning og kritikk rettet mot 1990-tallets læreplaner, argumenterer kvalitetsutvalget i NOU 16 (2003: 80) for å revidere hele læreplanverket for grunnsopplæring og skisserer en ny og felles struktur for et samlet læreplanverk for alle nivåene i opplæringen. I argumentasjonen for å revidere læreplanene for grunnsopplæringen vektlegger utvalget behov som for eksempel gjennomgående læreplaner i hele grunnsopplæringen, tydeliggjøring av grunnleggende elementer, modernisering av innhold i læreplaner i videregående opplæring, mer presise kompetansemål, færre temaer og større rom for fordypning. Skissen til strukturelle endringer er basert på prinsippet om at grunnsopplæringen skal være preget av sammenheng og konsistens. Kvalitetsutvalget foreslår en felles struktur for læreplanene i Kunnskapsløftet som innebærer en tredeling: generell del, prinsipper for realisering av målene i læreplanverket og læreplaner i fag.

Stortingsmelding nr. 30 *Kultur for læring* (2003-2004) omfatter hele grunnsopplæringen, og departementet fremmer i meldingen forslag til endringer i grunnsopplæringens innhold. Målet er at det beste i grunnsopplæringen i Norge skal ivaretas og utvikles videre slik at elever og læringer skal settes bedre i stand til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer. Visjonen er å skape en bedre kultur for læring for et felles kunnskapsløft (F-13/04 2004: 3). I St.meld. nr. 30 (2003-2004: 34) blir det også understreket at begrepet læreplaner for fag skal beholdes fordi ”det er elevenes og læringenes læring som er det sentrale”.

Det nye læreplanverket i Kunnskapsløftet er delt i tre: generell del, prinsipper for realisering av målene i læreplanverket, også kalt Læringsplakaten, og læreplaner i fag. Generell del er ikke endret i nytt læreplanverk, og begrunnelsen for å videreføre denne i uforandret form er å understreke at utdanning og dannelse er like viktig (Clemet 2005: 11). Formålet med å utvikle de 11 grunnleggende forpliktelsene i Læringsplakaten er at ”[p]rinsippene skal utgjøre lærestedenes rammeverk for kvalitet og være grunnlaget for å utvikle skolen og lærebedriften som lærende organisasjoner” (St.meld. nr. 30 2003-2004: 36). Føringerne gitt av departementet i tilknytning til arbeidet med læreplanene i norsk og de øvrige fellesfagene i grunnsopplæringen sier, blant annet at

- de nye læreplanene skal gjøres mindre detaljerte, og sentrale sider ved innholdet skal prioriteres og gis større oppmerksomhet;
- læreplanene skal inneholde tydelige kompetansemål for hva elevene/læringerne skal kunne mestre etter opplæringen på de ulike trinn, mens avgjørelser som gjelder organisering, metoder og arbeidsmåter skal overlates til lærestedene;

- elevenes og lærlingenes utvikling av grunnleggende ferdigheter skal være prioritert i opplæringen. Mål for grunnleggende ferdigheter skal integreres i læreplaner for alle fag, på det enkelte fags premisser og på relevante nivåer og
- progresjon og sammenheng mellom grunnskole og videregående opplæring skal synliggjøres, og læreplaner for fag skal være gjennomgående for hele grunnopplæringen der dette er mulig.

(Retningslinjer for arbeid med læreplaner for fag 2005: 3)

Kunnskapsløftet er en utdanningsreform som etter innføringen i 2006, har blitt beskrevet som ”en målstyringsplan ispedd en verdibefestet overbygging i form av den generelle læreplanen og prinsippene for opplæringen” (Mikkelsen 2007: 69).

3.1.2 Globalisering, internasjonalisering og det flerkulturelle perspektivet

Norge er en del av et større verdenssamfunn. Kunnskapssamfunnet er globalt (NOU 16 2003: 41).

Begrepet globalisering brukes som kjennetegn på dagens samfunn og hvilke drivkrefter som preger samfunnsutviklingen. Det kan også knyttes opp mot et norsk samfunn som blir stadig mer komplekst og mangfoldig:

Globalisering fører til at verden blir mindre og mindre; folk flytter mer på seg både innenfor og utenfor sine egne landegrenser. Norske studenter reiser utenlands som aldri før for å ta utdanning. Vi har også en stor del minoritetsspråklige i Norge, som utgjør en viktig ressurs og en utfordring for opplæringssystemet vårt. Dette er noen av de forholdene som gjør at det er nødvendig å se den norske grunnopplæringen i en internasjonal kontekst. (loc.cit.)

Hvor viktig det er å se den norske grunnopplæringen i en internasjonal kontekst presiseres i St.meld. nr. 30 (2003-2004: 24) der det står at ”[s]kolen er sannsynligvis den arenaen der det nye mangfoldet i samfunnet kommer sterkest til uttrykk.” Skolen er i dag et møtested for barn og unge med ulike sosiale bakgrunner, religioner, livserfaringer, verdier og interesser. Et flerkulturelt samfunn i skolesammenheng omfatter hele det mangfoldet som fins blant elevene på en skole. Mangfoldet blir skapt når de unge, som har hver sin erfaringsbakgrunn, personlighet og innstilling, møtes på en felles arena (Aasland m.fl. 2005: 15).

Det entydige budskap i sentrale offentlige dokumenter, og læreplanverkets tre deler, er at det globale, internasjonale og flerkulturelle perspektivet i den nye norske grunnopplæringen er

svært sentralt. I læreplanens generelle del står det at "[o]pplæringen skal formidle og forene teknisk kyndighet med menneskelig innsikt, utvikle en arbeidsstyrke som er høyt kvalifisert og endringsdyktig, og forene internasjonal orientering med nasjonal egenart." I hvilken grad Norge og norsk opplæring kan lykkes med dette, avhenger ikke bare av hva landet kan yte internasjonalt, "[d]et fordrer også god kunnskap om andre lands kultur og språk" (Læreplan – generell del: 38). Ifølge Læringsplakatens fjerde punkt er det også skolens og lærebedriftens oppgave å "stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse" (Læreplan - prinsipper for opplæringen: 2). Videre står det om kulturell kompetanse at "[f]or å utvikle elevenes kulturelle kompetanse for deltakelse i et multikulturelt samfunn, skal opplæringen legge til rette for at elevene får kunnskaper om ulike kulturer og erfaring med et bredt spekter av kulturelle uttrykksformer" (op.cit.: 3).

3.1.3 Dannelse, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål

I St. meld. nr. 30 (2003-2004) koples dannelsesbegrepet til det nye begrepet "grunnleggende ferdigheter" (Berge 2007: 39). Ifølge departementets vurdering har elever i norsk skole behov for enkelte grunnleggende ferdigheter for at skolen skal kunne formidle kulturarven og gi elevene en god allmenndannelse. Sammenheng mellom begrepene dannelse og ferdigheter beskrives ved at "[a]llmenndannelse er nødvendig i tilegnelse og bruk av ferdigheter og ferdigheter er et nødvendig element i allmenndannelsen" (St.meld. nr. 30 2003-2004: 31-32).

Begrepet danning kan vidt og ganske generelt defineres som "en sosialiseringsprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et bredt og variert felt" (Aase 2003: 13). Danning skjer på alle livets arenaer, men skolens dannelsesoppdrag skiller seg fra danning som skjer på andre arenaer, gjennom tydelige målsettinger om en bestemt danning knyttet til tradisjoner og til en bestemt kunnskap. I dette ligger det en tro på at det er en sammenheng mellom danning, kultur og kunnskap (Aase 2005: 36-37).

Fagenes betydning i elevenes danning kommer klart til uttrykk i læreplaner for fag, spesielt under formål med fagene. Formålsformuleringene har til hensikt å løfte frem barnets og den unges liv i et fremtidssamfunn. Den enkelte skal på ulike måter, og gjennom ulike fag,

forberedes på å leve et fullverdig liv i dette samfunnet (Engelsen 2008: 102). Under formål med faget i læreplan i norsk står det blant annet at "[s]lik representerer faget en demokratisk offentlighet som rustet til deltakelse i samfunnsliv og arbeidsliv. Mer enn noen gang krever samfunnet mennesker som mestrer språk og tekst" (*Læreplan i norsk*).

Innføringen av grunnleggende ferdigheter og de nasjonale prøvene som skal vurdere hvorvidt elevene har tilegnet seg disse ferdighetene, er kanskje det mest omtalte tiltaket i Kunnskapsløftet (Hølleland 2007: 16). Grunnleggende ferdigheter som å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy, representerer isolert sett ikke noe nytt. Det nye er at grunnleggende ferdighetene skal være et prioritert område i alle fag (Sommerseth 2008), og at vurderingssystemet er bygd opp rundt dem. Kjell Lars Berge (2007: 241-242) skriver at "[d]et genuint nye i Kunnskapsløftet er at vurderingssystemet er bygd opp rundt de grunnleggende ferdigheter." Han skriver videre at dette er gjort på to måter. Den ene måten er at det i vurderinger av elevenes kompetanse i fagene skal tas hensyn til i hvilken grad elevene kan snakke, skrive og lese på en faglig relevant måte. Den andre er at det gis nasjonale prøver i noen av dem.

Ideen om grunnleggende ferdigheter er ikke norsk, hovedsakelig stammer den fra OECDs¹⁵ arbeid med å bestemme noen grunnleggende kompetanser for det etterindustrielle samfunnet, under navnet DeSeCo eller "Definition of selected competencies", og det arbeidet som OECD gjennomfører for å vurdere ferdighetene, det såkalte PISA¹⁶-programmet (Berge 2007: 228). Kunnskapspolitiske mål for OECD er på den ene siden "å definere de kjernekompetansene som er relevante for de politiske, økonomiske, sosiale og kulturelle utfordringene som globaliseringen og den liberalistiske økonomien gir det moderne samfunnet." På den andre siden er målet å utvikle indikatorer som skal legge til rette for å prøve og å måle kjernekompetansene (op.cit.: 229). Opprinnelig var OECDs definisjon av kjernekompetanser knyttet opp mot tre kjerneområder. Det tredje var kommunikasjon, et område som etter hvert ble "forstått innenfor rammen av en brei literacy/skriftkultur-forståelse, slik som evnen til å kunne bruke symboler og språk for å forstå og skape ulike typer tekst og å kunne regne" (op.cit.: 230).

¹⁵ Forkortelse for *Organisation for Economic Co-operation and Development*

¹⁶ Programme for International Student Assessment

Fordi de grunnleggende ferdighetene skulle integreres i læreplanene for alle fag på det enkelte fags premisser og på relevante nivåer, måtte det utvikles nye læreplaner i alle fag i grunnopplæringen (St.meld. nr.30 2003-2004: 34). I *Retningslinjer for arbeid med læreplaner for fag* (2005: 5) står det at

[g]runnleggende ferdigheter er ferdigheter som er avgjørende for utvikling av faglig kunnskap og viten, og for å kunne kommunisere og samhandle med andre i et bredt spekter av sammenhenger. De grunnleggende ferdigheter er faguavhengige i den forstand at de er viktige for læring og utvikling i de fleste fag. Samtidig er de fagavhengige i den forstand at de utvikles på fagenes premisser.

”Det viktigste i læreplanene for fag vil være mål for den kompetansen som skal nås i faget etter et naturlig avgrenset læringsforløp, der de grunnleggende ferdighetene er integrert på fagets premisser” (St.meld. nr.30 2003-2004: 34). Kompetansemålene regnes for å være den sentrale delen i læreplanene for fag, fordi de er en konkretisering av hva elevene skal lære på de ulike trinnene (Isnes 2007: 193). Lærere anser også kompetansemål som det viktigste ved en læreplan, fordi de angir hva elevene skal kunne *etter* at opplæringen er gjennomført. De styrer derfor i stor grad den undervisningen læreren skal planlegge, gjennomføre og evaluere (Mikkelsen 2007: 82).

3.2 Kunnskapsløftets læreplan i norsk

3.2.1 Et nytt norskfag - fra R94 og L97 til K06

I Rundskriv F-13/04 (2004: 8-10) redegjøres det for progresjonen knyttet til læreplanarbeid og innføring av nye læreplaner. Innføringen av reformen ble delt inn i faser som i stor grad sammenfalt med opplæringsåret. Læreplanarbeidet for grunnskolen, gjennomgående fag og Vg1 i de studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogrammene startet i 2004.

Læreplangruppen for fellesfaget norsk ble foreslått og etablert gjennom en demokratisk prosess. Laila Aase ble læreplangruppens leder (Skolenettet¹⁷). For øvrig ble gruppen bestående av Ove Eide, Jon Smidt, Hilde Foss, Bodil Moseng, Kjell Ivar Dversnes og Bente Vartdal. Læreplangruppens fjerde og siste utkast til læreplan i norsk ble lagt ut på nettet i desember 2004. 15. februar 2005 ble en versjon bearbeidet av Utdanningsdirektoratet lagt ut

¹⁷Kilde: http://www.skolenettet.no/upload/11953/laereplandeltakere_pulje1_20050420.pdf

på nettet som høringsutkast (Aasen og Nome 2005: 14). 7. juni 2005 ble Utdanningsdirektoratets forslag til ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*) overlevert Utdannings- og forskningsdepartementet der planen ble fastsatt 12. august (Grønlie 2006: 12).

Kvalitetsutvalget hadde ikke drøftet norskfaget spesielt, men i St.meld. nr. 30 (2003-2004: 43) står det at "[d]epartementet understreker at norsk ikke bare er et redskapsfag, men også et kultur- og dannelsesfag og vil legge vekt på at dette blir synliggjort i de nye læreplanene for norskfaget." I meldingen fremkommer det også at integrering av grunnleggende ferdigheter vil være et av en rekke tiltak som er foreslått, og som vil være et betydelig bidrag til å styrke flere sider ved norskfaget (op.cit.: 42).

Å kunne ivareta et norskfag som ikke bare dreier seg om hva man kan gjøre og vise frem, krever ifølge Laila Aase (2005: 35) innsikt i fagets dannelsespotensial. Det å kunne forstå, beherske og delta i kulturens verdifulle uttrykksformer handler i stor grad om å kunne delta i tekstkulturen på en kvalifisert måte. "Å kunne navigere i samfunnet i og gjennom språket er den grunnleggende betingelsen for å ta del i danningen. Her ligger norskfagets hovedoppgave" (op.cit.: 37). Hun skriver videre at å arbeide med danning i norskfaget også krever lærere som er fortrolig med språket i alle varianter, og som selv må kunne manøvrere i alle de tekstlige formene og rommene som skaper mening i samfunnet vårt. "Danning krever problematisering, refleksjon og dialog, men må også sees i sammenheng med viten og ferdighet" (op.cit.: 44).

Berge har på sin side understreket at Kunnskapsløftet er det han kaller en literacy-reform: "Den er en reform der skriftkyndighet¹⁸ åpent erklæres som grunnlaget for den typen avansert læring som vi oppretter skoler for å ta seg av." Ordet literacy dekker ifølge han noe av den samme betydningen som begrepet dannelses, men literacy-begrepet er både smalere og videre enn dannelsesbegrepet. Han skriver at

[d]et bringer inn og fokuserer spesielt på skriftspråket og andre skriftlige semiotiske ressurser som grunnlag for menneskets dannelses. Med literacy forstås også utviklings- og læringsprosesser som forutsetter og tar i bruk alle mulige meningsskaperingsressurser, ikke bare hverdagsspråket, men også matematiske formler og visuelle framstillinger. (Berge 2005: 165)

¹⁸ Ifølge Kjell Lars Berge ble avløsertermen skriftkyndighet for literacy første gang foreslått av Lise Iversen Kulbrandstad i et intervju i *Norsklæreren* nr. 3, 2004 (Berge 2005:164-fotnote 13)

Kommunikativ kompetanse og tverrfaglig fokus er sentralt i Kunnskapsløftet, noe som må sees som en konsekvens av at samfunnet er mer skriftdominert enn før. De tre grunnleggende ferdighetene; å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig er tradisjonelle norskfaglige oppgaver, og det nye prinsippet om grunnleggende ferdigheter betyr at ansvarsforholdet mellom norsk og andre fag må avklares (Eide 2006: 8-9). Reformen innebærer med andre ord gjennomslag for at fagenes grunnleggende mål er at elevene settes i stand til å utøve fagrelevant skriving, lesing og muntlighet (Berge 2005: 163). Tradisjonell norskfaglig sjangeropplæring er ikke lenger tilstrekkelig, en stor bredde av sjangre og skrivemåter i samfunnet skal vektlegges i skolen (Aasland m.fl. 2005: 56). Den formen for grunnleggende skriveferdighet som introduseres gjennom Kunnskapsløftet, handler altså om noe mer enn rettskriving, tegnsetting og korrekt språk, det dreier seg om å ”løfte fram og belyse de enkelte fags skrivekulturer på en måte som fremmer faglig læring og setter elevene i stand til å tilegne seg de tekstkravene som gjelder i det spesielle faget” (Hertzberg 2006: 17). Ifølge Kjell Lars Berge (2007: 239) blir norskfaget et slags overfag i læreplanene gjennom at fagene forstås som språklige aktiviteter.

Ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*) er gjennomgående og sammenbindende, noe som samsvarer med en av målsettingene nedfelt i instruks for de oppnevnte læreplangruppene. For norskfaget betyr det at det er en felles læreplan for grunnskole og videregående skole, noe som igjen vil si at kompetansemålene følger en logisk rekkefølge. Rolf Mikkelsen (2007: 78) påpeker at en slik logisk rekkefølge ikke var tilfellet med læreplanene på 1990-tallet, da planene for videregående skole i Reform 94 ble utviklet tre år før planene for grunnskolen i Reform 97. Han presiserer imidlertid at det likevel ikke var slik at planene var helt uten forbindelse.

Departementets føringer som skulle legges til grunn ved utarbeidelse av nye læreplaner for fag, skulle samlet representere ”en betydelig forenkling” og det ble fastslått at ”[i]nnenfor rammene av klare, forpliktende kompetansemål er det et profesjonelt ansvar hvilke metoder og virkemidler som tas i bruk for å nå disse målene” (St.meld. nr.30 2003-2004: 35). For norskfaget vil det si at vi nå har fått en læreplan (*Læreplan i norsk*) som angir krav til resultater, mens tidligere læreplaner har beskrevet hva undervisningen skal inneholde og hvordan elevene skal arbeide i faget (Aase 2005: 35).

Mange norskfaglig interesserte har engasjert seg i debatten knyttet til at Kunnskapsløftets læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*) ikke har litterær kanon. Skeptikere til litterær kanon har

stilt spørsmål ved verdien av en slik ved å fokusere på om det å ha en kanon der fortrinnsvis eldre forfattere og eldre tekster er valgt, medfører at skolen reproducerer eller holder ved like sosiale skiller i samfunnet. Noen har også stilt spørsmål rundt hvem som skal bestemme hvilke forfattere som skal oppfattes som ”store”, og hvem sin arv som skal forvaltes. Et argument for kanon har vært at styringen med litteraturlesingen i skolen kan bli svekket, og at tilfeldigheter og personlig smak kan komme til å avgjøre hvilke forfattere og tekster som velges når den nasjonale kulturarv og dannelse skal formidles. Argumentet imøtegås blant annet med at mangel på litterær kanon, ikke er ensbetydende med at styringen nødvendigvis er borte. Styringsmomentet er bare ikke knyttet til bestemte forfattere, men i stedet til for eksempel utviklingslinjer, perspektivering av lesingen og sammenligning av litterær behandling av tema i ulike historiske perioder (Aasland m.fl. 2005: 40).

Ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*) tar også i sterkere grad enn tidligere planer utgangspunkt i samtiden, kronologisk gjennomgang av språkhistoriske og litteraturhistoriske perioder nedtones. Leseren og leseferdigheter er satt mer i fokus, og det komparative vektlegges i større grad enn tidligere. Retorikk som teori og metode er innført på Vg3, og den digitale kompetansen er styrket. Planen har videre et utvidet og totaliserende tekstbegrep gjennom fokus på det nye hovedområdet multimodale eller sammensatte tekster. Interartperspektivet, det flerkulturelle, det nordiske og det samiske perspektivet er styrket (Eide 2006: 9). Frøydís Hertzberg (2006: 14) skriver at sider ved ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*) som at forfatternavn er fjernet, at litteraturhistorien er nedtonet til fordel for temalesing og periodefordypning, at flerspråklighet gjøres til en ressurs og ikke et problem, er trekk som for henne går ”i en og samme retning: vi åpner oss mot verden.”

Kunnskapsløftets læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*) avspeiler at bred kulturforståelse er viktig i et internasjonalt og flerkulturelt samfunn. I andre avsnitt under ”Formål med faget” står det at

[n]orskfaget etablerer seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale. Å se norsk språk og kultur i et historisk og nasjonalt perspektiv kan gi elevene innsikt i og forståelse for det samfunnet de er en del av. Internasjonale perspektiver i norskfaget kan bidra til å utvikle kulturforståelse, toleranse og respekt for mennesker fra andre kulturer. Dagens situasjon er preget av kulturutveksling og kommunikasjon på tvers av tidligere grenser – språklig, kulturelt, sosialt og geografisk.

At mennesker oftere enn før permanent eller midlertidig bosetter seg i et annet land enn sitt opprinnelige hjemland, representerer en tosidig utfordring for norskopplæringen. Ikke bare

skal opplæringen møte og inkludere nye elevgrupper, men det er også skapt ”eit nytt grunnlag for innsikt i språklege og kulturelle trekk ved samtida vår” (Aasland m.fl. 2005: 19). Også tidligere læreplaner i norskfaget har erkjent at Norge er i ferd med å bli et flerkulturelt samfunn, men Kunnskapsløftets læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*) skiller seg fra de tidligere planene i måten den forholder seg til denne samfunnsutviklingen på. Det flerkulturelle perspektivet har for eksempel gått fra å være en trussel i M87 til å bli et bidrag til å skape en ny, inkluderende nasjonal kultur i L97. I Kunnskapsløftets læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*) betraktes derimot det kulturelle mangfoldet, internasjonaliseringen og den utenlandske påvirkningen rett og slett som at ”det er slik Norge har blitt, og norskfaget må tilpasse seg denne samfunnstilstanden” (Bakken 2008: 21).

Internasjonalisering i norskfaget strakte seg tidligere til ”noe kunnskap om nordiske språk, noe nordisk litteratur på originalspråket, samt en mulighet for å trekke inn noe ikke-nordisk oversatt litteratur” (Bakken 2008: 25). På dette området er endringen fra 1990-tallets læreplaner stor, spesielt for videregående skole. Et av kompetansemålene i norskplanen (*Læreplan i norsk*) egner seg vel som illustrasjon her, der står det at ”[m]ål for opplæringen er at eleven skal kunne gjøre rede for den modernistiske tradisjonen i norsk og internasjonal litteratur fra siste halvdel av 1800-tallet til i dag” (*Læreplan i norsk*, kompetansemål etter Vg3 – studieforbereende utdanningsprogram, hovedområde språk og kultur).

I tredje avsnitt under ”Formål med faget” i ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*) står det at

[i] Norge er både bokmål, nynorsk og samisk offisielle skriftspråk, og det tales mange ulike dialekter og sosiolekter, men også andre språk enn norsk. Norsk språk og kultur utvikles i en situasjon preget av kulturelt mangfold og internasjonalisering, i samspill med nordiske nabospråk og minoritetsspråk i Norge og med impulser fra engelsk. I dette språklige og kulturelle mangfoldet utvikler barn og unge sin språkkompetanse. Med utgangspunkt i denne språksituasjonen skal det legges til rette for at barn og unge får et bevisst forhold til språklig mangfold og lærer å skrive både bokmål og nynorsk.

Her er både engelsk, nordiske nabospråk, samisk og øvrige minoritetsspråk i Norge nevnt. Utgangspunktet er imidlertid det multikulturelle og internasjonaliserte Norge, og det understrekes at den multikulturelle språksituasjonen som barn og unge befinner seg i, ”skal utgjøre et viktig utgangspunkt for norskundervisningen” (Knudsen 2007: 177-178).

Globaliseringen kan representere både trusler eller ressurser, avhengig av hvilket perspektiv den enkelte tar, og skolen må ta med begge sider (Aasland m.fl. 2005: 19). Av spesiell interesse her er om et norskfag der globalisering, internasjonalisering, europeisering og en

språk- og kulturforståelse som går langt utover Norges grenser, vil representere en ressurs eller en trussel i forhold til internordisk grannespråksforståelse i fremtiden.

3.2.2 Det nordiske perspektivet i norskfaget - fra R94 og L97 til K06

En gjennomgang av læreplan i norsk for L97 (*Læreplan i norsk L97*) viser at etter en generell innledning følger en gjennomgang av mål og hovedmomenter for de tre trinnene; småskolesteget (1. – 4. klasse), mellomsteget (5. – 7. klasse) og ungdomssteget (8. – 10. klasse). Mål er formulert for hvert av de tre trinnene, mens hovedmomentene er formulert for klassetrinn. Ingen av målene for de ulike trinn nevner det nordiske, men under hovedmomenter for ulike klassetrinn finner vi at

- under 2. klasse nevnes Astrid Lindgren som et eksempel på barnelitteratur og det står at elevene skal ”dagleg møte eventyr eller andre tekstar gjennom høgtlesing til dømes eventyr frå [...] samiske eventyrsamlingar...”;
- under 3. klasse står det at elevene skal ”lese mykje og for ulike formål, lese nyare litteratur av norske, samiske og nordiske barnebokforfattarar og av barnebokforfattarar frå andre land...”;
- under 4. klasse er Tove Janson og H. C. Andersen nevnt som eksempler på forfattere elevene skal møte;
- under 6. klasse står det at elevene skal ”[l]ese tekstar av nyare forfattarar på bokmål og nynorsk, noko på dansk og svensk...” og ”høyre eventyr, segner og ordtak frå andre land og kulturar, mellom anna den samiske, og fortelje dei til yngre elevar”;
- under 7. klasse skal elevene ”samle leikar og barnetradisjonar, lære enkle samiske ord som til dømes å helse, takke, og ha ansvaret for opplegg på barnesteget”;
- under 8. klasse står det at elevene skal ”få noko røynsle i å lytte til svensk og dansk språk” og ”lese [...] eit utval tekstar med vekt på spenning og fantasi, der svenske, danske og omsette tekstar, mellom anna samisk, skal vere representerte” og
- under 9. klasse skal elevene ”bruke datanett kontakt med elevar i andre nordiske land, vere med i diskusjonsgrupper. Gjere seg nytte av informasjonssøking, systematisering og lagring av innhenta materiale”

Kort oppsummert vil det si at nordiske språk ikke nevnes før i 6. klasse, og der skal elevene møte danske og svenske tekster. Elevene skal videre få en viss trening i å lytte til dansk og

svensk i 8. klasse, og først i 9. klasse skal de bruke grannespråk funksjonelt. Dette er også første gang i planen ikke dansk og svensk nevnes eksplisitt, det understrekes imidlertid ikke at kontakten skal skje på et nordisk språk. Øvrige nordiske språk nevnes ikke i planen (Madsen 2005: 10-11).

Læreplan i norsk for R94 (*Læreplan i norsk R94*) består av tre kapitler. I kapittel 1 "Generell informasjon" presiseres de overordnede mål og retningslinjer for det samlede norskfaget i grunnskolen og den videregående opplæring. I kapittel 2 "Mål og hovudmoment" blir felles mål og innhold i henholdsvis de yrkesfaglige og studieforberedende studieretninger presentert. I kapittel 3 "Vurdering" blir både underveis- og sluttevaluering behandlet. Under kapittel 1 er det nordiske omtalt ved to anledninger, første gang under overskriften "Litteratur" der det står at "[e]it rikt utval av norsk skjønnlitteratur og sakprosa utgjør kjernen i litteraturlesinga, men også tekstar frå nordiske og internasjonal litteratur har sin plass". Under overskriften "Kulturarv" står det at "[k]jennskap til norsk skriftkultur inneber også noko kjennskap til den nordiske og den internasjonale skriftkulturen som vi er ein del av".

Yrkesfaglige studieretninger har to moduler i norsk, mens de studieforberedende studieretningene har fire. Det nordiske er ikke nevnt i felles mål for modul 1 og modul 2 for yrkesfaglige studieretninger, men under "Modul 1" og "Mål 4 Litteratur" står det at "[i] nokon grad kan ein også trekkje inn tekstar frå andre nordiske land og frå verdslitteraturen". Samme formulering gjentas under modul 2. Under felles mål for de fire modulene for studieforberedende studieretninger står det at elevene skal "ha noko kunnskap om andre nordiske språk og ha lese dansk, svensk og noko islandsk litteratur på originalspråket". Under modul 1 og 2 er ordlyden den samme som under yrkesfaglige studieretninger. Under modul 3 og "Mål 10 Litteratur" skal elevene "ha kunnskap om norsk og nordisk litteratur frå dei eldste tider og fram til ca. 1900". Forfattere som nevnes, er blant andre H.C. Andersen og August Strindberg. Under modul 4 og "Mål 15 Språk- og kommunikasjonslære" skal elevene "ha noko kunnskap om viktige skilnader mellom norsk og andre nordiske språk" og under "Mål 16 Litteratur" skal elevene "ha noko kunnskap om annan nordisk litteratur" og "ha lese eit utval av danske og svenske tekstar og ein islandsk tekst i original" (*Læreplan i norsk R94*).

Det nordiske er med andre ord ingen viktig del av pensum for yrkesfaglige studieretninger, men for studieforberedende studieretninger er det nordiske vektlagt i noe større grad. Lis Madsen (2005: 21-22) skriver om studieforberedende studieretninger at "[e]leverne skal

have kundskaber om de andre nordiske sprog og kende til vigtige forskelle mellom sprogene, og derudover skal de både have læst danske, svenske og islandske tekster på originalsproget.”

En av føringene gitt av departementet i tilknytning til arbeidet med læreplanene i fellesfagene i grunnopplæringen, så at ”læreplanene skal inneholde tydelige kompetansemål for hva elevene/lærlingene skal kunne mestre etter opplæringen på de ulike trinn” (*Retningslinjer for arbeid med læreplaner for fag 2005: 3*). Om en læreplan oppfattes som tydelig og klar eller utydelig og vag i forhold til sluttkompetanse, ender ofte i en diskusjon om bruk av verb og klare eller vage formuleringer. Også i en studie av hvordan det nordiske perspektivet kommer til uttrykk i 1990-tallets læreplaner i norsk (*Læreplan i norsk L97*, *Læreplan i norsk R94*) og Kunnskapsløftets læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*), er denne diskusjonen relevant.

I 1990-tallets læreplaner er det ofte benyttet vage formuleringer som ”skal lese noko på dansk og svensk”, ”få noko røynsle”, ”ha noko kjennskap”, ”[i] nokon grad” og ”ha noko kunnskap”. I Kunnskapsløftets læreplaner skal verbene uttrykke hvordan elevene skal tilkjenne at de har nådd en kompetanse, de må derfor være aktive og uttrykke handling (Isnes 2007: 188). Vage formuleringer som for eksempel ”noe kunnskap om” eller ”i noen grad” er ikke å finne i den delen av ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*) som er studert nærmere her. Om verb og formuleringer som ”forstå”, ”gjenkjenne”, ”gjengi”, ”gjøre rede for”, ”forklare”, ”vurdere”, ”beskrive” og ”sammenligne” gjør det enklere enn tidligere å fastslå hva elevene skal kunne etter endt undervisning eller læringsperiode, kan sikkert diskuteres, men den diskusjonen hører hjemme et annet sted enn her. Anders Isnes (2007: 189) hevder imidlertid at generelt sett er Kunnskapsløftets læreplaner tydeligere på hvilken sluttkompetanse elevene skal nå, fordi verbene beskriver hva elevene skal kunne gjøre som sluttkompetanse.

I endelig utgave av Kunnskapsløftets læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*) presenteres først ”Formål med faget”, så følger en nærmere presentasjon av fagets hovedområder: ”Muntlige tekster”, ”Skriftlige tekster”, ”Sammensatte tekster” og ”Språk og kultur”. Deretter presenteres de grunnleggende ferdigheter og til sist kompetansemål etter 2., 4., 7., 10. årstrinn og etter Vg1 for studieforbereende utdanningsprogram og Vg2 for yrkesfaglige utdanningsprogram, etter Vg2 for studieforbereende utdanningsprogram og etter Vg3 for studieforbereende utdanningsprogram.

Vi har allerede sett at det nordiske er nevnt under ”Formål med faget” (jmf. 3.2.1). Under hovedområdet ”Språk og kultur” i Kunnskapsløftets læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*) starter beskrivelsen av hovedområdet som følger: ”Hovedområdet språk og kultur dreier som om norsk og nordisk språk- og tekstkultur, men med internasjonale perspektiver...”. Ved å gå nærmere inn på alle de fire hovedområdene finner vi at fastsatte kompetansemål sier at elevene etter de ulike trinnene ”skal kunne”:

Etter 4. årstrinn:

- forstå noe svensk og dansk tale (”Språk og kultur”)

Etter 7. årstrinn:

- gjenkjenne og uttale bokstavene som finnes i samisk alfabet (”Skriftlige tekster”), og
- lese og gjengi innholdet i enkle litterære tekster på svensk og dansk (”Språk og kultur”)

Etter 10. årstrinn:

- forstå og gjengi informasjon fra svensk og dansk dagligtale (”Muntlige tekster”), og
- lese og gjengi innholdet i et utvalg tekster på svensk og dansk (”Skriftlige tekster”)

Etter Vg1 – studieforbereende utdanningsprogram og Vg2 – yrkesfaglige utdanningsprogram:

- gjøre rede for likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene og mellom norrønt og moderne norsk (”Språk og kultur”), og
- forklare grammatiske særtrekk ved norsk språk, sammenlignet med andre språk (”Språk og kultur”)

Etter Vg2 – studieforbereende utdanningsprogram:

- gjøre rede for et utvalg nordiske tekster i oversettelse og i original (”Skriftlige tekster”), og
- vurdere språklige nyanser ved oversettelser fra andre språk som eleven mestrer (”Språk og kultur”)

Etter Vg3 – studieforbereende utdanningsprogram:

- beskrive og sammenligne de nordiske lands språksituasjon og språkpolitikk (”Språk og kultur”)

For påbygging til generell studiekompetanse for yrkesfaglige utdanningsprogram gjelder de samme kompetansemål som etter Vg2 og Vg3 for studieforberedende utdanningsprogram (*Læreplan i norsk*).

I ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*) kommer det nordiske inn allerede under hva elevene skal kunne etter 4. årstrinn, der elevene skal forstå noe svensk og dansk tale. Etter 7. årstrinn skal elevene ha kjennskap til det samiske alfabetet og ha møtt danske og svenske tekster. Etter 10. årstrinn skal elevene ha blitt mer fortrolige med svensk og dansk talespråk, og forholde seg til svenske og danske tekster på en mer avansert måte. Første gang ”dansk og svensk” er erstattet med ”nordisk” er etter Vg1 studieforberedende utdanningsprogram og Vg2 yrkesfaglige utdanningsprogram. For yrkesfaglige utdanningsprogram betyr det en utvikling fra at det i læreplan i norsk for R94 (*Læreplan i norsk R94*) står at ”[i] nokon grad kan ein også trekkje inn tekstar frå andre nordiske land og frå verdslitteraturen”, til at elevene nå skal kunne ”gjøre rede for likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene” og ”forklare grammatiske særtrekk ved norsk språk, sammenlignet med andre språk”. Etter Vg2 og Vg3 studieforberedende utdanningsprogram skal elevene nå i tillegg til å ha kunnskaper om andre nordiske språk, kjenne til viktige forskjeller mellom språkene og ha lest nordiske tekster i oversettelse og original, også kunne ”beskrive og sammenligne de nordiske lands språksituasjon og språkpolitikk”. Altså åpner ikke planen bare for å studere grammatiske særtrekk ved norsk sammenlignet med andre språk (Knudsen 2007: 181), men den sier også at den norske språksituasjonen og språkpolitikken i Norge skal belyses gjennom å sammenligne den med forholdene ellers i Norden (Bakken 2008:25).

Det nordiske perspektivet i ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*) er styrket. Umiddelbart er det enklest å se styrkingen i kompetansemålene fastsatt for første trinn i videregående opplæring, men det ligger også en styrking i at elevene nå får møte dansk og svensk på et tidligere tidspunkt i opplæringen enn før. Det igjen kan innebære at elevene har bedre grunnkunnskaper i og er mer åpne for grannespråksemnet den dagen de starter sin videregående opplæring. Det er også verdt å merke seg at metodiske føringer som at valgte sjangre i undervisningen skal være eventyr, sagn, ordtak, spenning og fantasi, og at tekstene skal være skrevet av barnebokforfattere, nyere forfatter eller navngitte forfattere, er fjernet. Heller ikke forslag til hvilke enkle samiske ord elevene bør lære eller at de bør benytte datanett i kommunikasjon med elever i andre nordiske land er med. Metodefrihet, mindre detaljnivå på innholdssiden og at det skal være ulike veier til målet, betyr kanskje ikke bare at det må utarbeides lokale læreplaner med konkretisering av innhold og metode (Eide 2006:

8), for mange lærere og elever kan det også bety en styrking av det nordiske perspektivet i undervisningen. Som nevnt tidligere, handler ikke grannespråksundervisning bare om hva som står i læreplaner, men også om holdninger og undervisningspraksis. At detaljstyringen er borte betyr at det åpnes for bruk av metoder og læremidler som kan medføre at undervisningen oppleves som mer meningsfylt og lystbetont for både elever og lærere (Dalsgaard 1988: 90).

I februar 2005 ble, som nevnt tidligere, en bearbeidet versjon av læreplangruppens fjerde og siste utkast til læreplan i norsk lagt ut på nettet som høringsutkast (Høringsutkast læreplaner for Kunnskapsløftet 2005: 4-17). Utkastet var bearbeidet av Utdanningsdirektoratet (Aasen og Nome 2005: 14) og forteller, som jeg ser det, sin egen historie. Under formål med faget er den noe vage formuleringen ”nærbeslektede nabospråk” benyttet for å beskrive språklig mangfold innenfor landets grenser (Høringsutkast læreplaner for Kunnskapsløftet 2005: 4), mens det, i den endelige versjonen (*Læreplan i norsk*) står at språklig og kulturell utvikling skjer ”i samspill med nordiske nabospråk og minoritetsspråk i Norge”. Under hovedområdet ”Språk og kultur” i endelig versjon (op.cit.) starter beskrivelsen av hovedområdet med at ”[h]ovedområdet *språk og kultur* dreier som om norsk og nordisk språk- og tekstkultur, men med internasjonale perspektiver...”, i høringsutkastet starter hovedområdet ”Språk og kultur i endring” med ”[h]ovedområdet *språk og kultur i endring* dreier seg om norsk og internasjonal teksthistorie” (Høringsutkast læreplaner for Kunnskapsløftet 2005: 6).

En nærmere studie av kompetansemål fastsatt for de samme årstrinn i høringsutkast (Høringsutkast læreplaner for Kunnskapsløftet 2005) og i endelig læreplan (*Læreplan i norsk*), forteller også at det nordiske ikke nevnes i høringsutkastet før under 10. årstrinn, hvor det under ”Språk og kultur i endring” står at elevene skal kunne ”lese tekster på svensk og dansk” (Høringsutkast læreplaner for Kunnskapsløftet 2005: 11). Til sammenligning nevnes svensk og dansk allerede under 4. årstrinn og deretter under både 7. og 10. årstrinn i endelig utgave (*Læreplan i norsk*). Etter Vg1 for studieforberedende utdanningsprogram og Vg2 for yrkesfaglige utdanningsprogram står det under ”Språk og kultur i endring” i høringsutkastet (Høringsutkast læreplaner for Kunnskapsløftet 2005: 13) at elevene skal kunne gjøre rede for ”likheter og forskjeller mellom de skandinaviske språkene og mellom norrønt, samisk og moderne norsk”. I endelig læreplan (*Læreplan i norsk*) på samme nivå skal elevene kunne gjøre rede for ”likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene og mellom norrønt og moderne norsk”. I høringsutkastet er det fastsatt kompetansemål for Vg2 og Vg3 for studieforberedende utdanningsprogram samlet. Her er ikke det nordiske nevnt, i

stedet er det benyttet formuleringer som ”andre språk” (op.cit.: 13), ” europeisk teksthistorie” (op.cit.: 14) og ”utenlandsk litteratur” (op.cit.: 15). I endelig læreplan (*Læreplan i norsk*) skal elevene på tilsvarende nivå ”kunne gjøre rede for et utvalg nordiske tekster i oversettelse og i original” og ”beskrive og sammenligne de nordiske lands språksituasjon og språkpolitikk”.

I høringsutkastet (Høringsutkast læreplaner for Kunnskapsløftet 2005) nevnes med andre ord kun de skandinaviske grannespråkene og det europeiske og internasjonale perspektivet. Det nordiske nevnes ikke eksplisitt som i den endelige utgaven, noe som igjen gir grunnlag for å anta at styrking av det nordiske perspektivet i ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*) først og fremst er et resultat av høringsprosessen og bearbeiding i aller siste fase av læreplanprosessen.

3.3 Det nordiske perspektivet i læremidler - fra R94 til K06

I St.meld. nr. 30 (2003-2004: 35) fremkommer det at kvalitetsutvalget viser til at lærebøkene er det dominerende læremiddelet i skolen, og at lærebøkene sammen med læreplanen er utgangspunkt for utarbeidelse av årsplaner. Videre står det at departementet legger til grunn at et *variert utvalg* av læremidler fortsatt vil være viktige i skolen. Med variert utvalg her forstås ikke bare arbeidsbøker og ressursbøker, men også digitale læremidler.

Lærere har tidligere gitt uttrykk for at de ikke har vært fornøyd med utvalg av og tilgjengelighet til undervisningsmateriell i grannespråksundervisningen. Læreboken har vært basis, men utvalget av grannespråkstekster i disse har vært heller dårlig. Til tross for at tilgjengeligheten til internett har vært god, har få hentet stoff til grannespråksundervisningen herfra (Aas 2000: 162). Et interessant spørsmål i denne sammenheng er derfor om lærerne etter innføringen av ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*) opplever at læreverk dekker grannespråksemnet på en mer tilfredsstillende måte enn før, om de opplever at tilgjengeligheten til digitalt undervisningsmateriell er bedret og om lærerne bruker dette i undervisningen.

En opplagt årsak til at dansk talespråk fremstår som ”det av de tre skandinaviske grannespråka som er både minst forståelig for og minst likt av grannespråksbrukerne”, er det danske talespråkets fonologiske annerledeshet i forhold til skandinavisk for øvrig (Wiggen 1998: 130). En måte å møte denne utfordringen i grannespråksundervisningen, og dermed

legge grunnlaget for læring, er at lærebøkene vender ”oppmerksomheten bort fra de bagatellmessige og trivielle forskjellene som kommer fram i skrift” (Torp 2005: 22). Det er viktigere at elevene blir fortrolige med fonologiske forskjeller, slik at ikke lydlige avstander, som for eksempel mellom nord- og sørsandinavisk (op.cit.: 23), blir som en hindring det er vanskelig å forsere. Det er med andre ord viktig å øke tilgangen til læremidler som gjør det mulig for elevene å lytte til tekster på andre nordiske språk og å lese det andre språket med riktig uttale, først og fremst gjelder dette dansk.

For å sikre at elevene får tilfredsstillende utbytte av opplæringen, er læremidler viktig, og det er de seneste årene satt av store ressurser for å styrke tilgangen på digitale læremidler i videregående opplæring. Det ligger implisitt i kompetansemålene at lærere og elever skal ha tilgang til bredt utvalg av læremidler, både trykte og digitale og andre kunnskapskilder (St. meld. nr. 31 2007-2008: 72).

Inntil 2000 ble alle læremidler godkjent av Nasjonalt læremiddelsenter. I tillegg har mange forlag god kompetanse i, og mye erfaring med, utvikling av læremidler. Kompetansen om digitale læremidler er imidlertid ikke like god, og det finnes ingen felles oppfatninger om hva som er gode digitale læringsressurser. Brukere og utviklere vil tjene på at det utarbeides felles kvalitetsprinsipper for digitale læringsressurser etter mønster av et tilsvarende arbeid i Storbritannia. (op.cit.: 73)¹⁹

Jeg har fortrinnsvis valgt Det norske Samlagets læreverk *Tema* for studieforberedende utdanningsprogram som utgangspunkt for å kunne studere vektlegging av det nordiske perspektivet i trykte læremidler før og nå. Til *Tema VG1* (2006), *Tema VG2* (2007) og *Tema VG3* (2008) er det utgitt CD for hvert trinn. Utgavene av læreverket utarbeidet etter Reform 94 hadde også CD som tilleggsmateriale, men for å sammenligne og om mulig å se en tendens, har jeg her likevel valgt å trekke Det norske Samlagets norskverk for yrkesfaglige studieretninger, henholdsvis *Signatur: 3. Norsk for 10-timarskurset – allmennfagleg påbygging* (2002) og *Signatur 3. Norsk påbygging yrkesfag* (2008), inn i studien.

3.3.1 Før og nå - læreverkene Tema 1 og Tema VG1

I studiedelen av *Tema 1. Norsk for grunnkurset. Lærebok og tekstsamling* (2001) er det nordiske perspektivet begrenset til noe om det samiske språket. I korte trekk gis et overblikk

¹⁹ I en fotnote fremkommer det at arbeidet det vises til i Storbritannia, er *British Education and Communication Technology Agency*. 2006

over det samiske skriftspråkets historikk, dagens språksituasjon i samiske områder, det samiske språks situasjon i det norske utdanningssystemet og det samiske alfabetet (op.cit.: 62-63). I delkapitlet "Gjennom ordene griper vi verden" berøres behandling av engelske importord kort (op.cit.:39-40). Tekstsamlingen inneholder diktet "I uværet" eller "Dálkkiid siste" (op.cit.: 467) av forfatteren Marion Palmer, teksten er gjengitt på både samisk og norsk. For øvrig er kun Stig Dagermans novelle "Att döda ett barn" (op.cit.: 293-295) gjengitt på originalspråket.

Til sammenligning er det i studiedelen av *Tema VGI. Norsk språk og litteratur* (2006) et kapittel med tittelen "Norsk, norrønt og de nordiske språkene". Kapitlet åpner med et kart som viser de nordiske land og selvstyrte områder, unntatt Grønland. Kartet er videre inndelt i områder som klargjør hvor vi finner språkene dansk, finsk, færøysk, islandsk, norsk, svensk og samisk. Det nordsamiske området er markert spesielt. Deretter presenteres språkene i skrift, her nevnes også grønlandsk, og det gis en oversikt over hvordan språkene islandsk, færøysk, norsk, svensk og dansk språkgenetisk hører sammen. Etter en gjennomgang av det norrøne språket, følger en sammenligning av øynordiske og skandinaviske språk. Dette gjøres ved at det enkelte språk, bortsett fra det norske, presenteres kort og deretter sammenlignes bøyning av substantiv og verb og forskjeller i dialekt. Kapitlet avsluttes med en oversikt over fellestrekk og forskjeller i språkene. Når det gjelder fellestrekk, sees det nærmere på ordforråd og setningsstruktur, og her trekkes også norrønt inn. Av forskjeller trekkes ordforråd, og spesielt det enkelte lands forhold til importord, og språkstruktur frem, her er kasusbøyning i øynordiske språk viet mest oppmerksomhet (op.cit.: 157-173).

I denne sammenheng bør også kapitlet "Norsk og andre språk" nevnes. Kapitlet åpner med en presentasjon av den indoeuropeiske språkfamilie (op.cit.:179). Deretter sammenlignes norsk med de indoeuropeiske språkene tysk, engelsk, fransk og spansk og et ikke-indoeuropeisk språk, japansk. Ordforråd sammenlignes i en kort og skjematisk oversikt der ord fra alle de seks språkene er med (op.cit.: 180). Når det gjelder språkssystemer, skjer sammenligningen ved at norsk sammenlignes med hvert av de andre fem språkene. Hovedsakelig sammenlignes bøyning av substantiv og verb, men også lydsystem trekkes inn (op.cit.: 181-190).

I kapitlet "Gjennom orda grip vi verda" er det nordiske perspektivet noe berørt gjennom emnene flerspråklighet og språklige minoriteter. Det bør også i denne sammenheng nevnes at i kapittel 8 "Film" (op.cit.: 123-140) er den samiske filmen "Veiviseren" sentral, både i

gjennomgang av filmatiske virkemidler og som eksempel på filmanalyse. I den forbindelse vises det også til en variant av det samiske sagnet ”Laurekadsj og tsjudene” (op.cit.: 448-449) som filmen bygger på, sagnet er her oversatt til norsk. Av litteratur for øvrig finner vi også i denne utgaven diktet ”I uværet” eller ”Dálkkiid siste” (op.cit.: 464) av forfatteren Marion Palmer gjengitt på både samisk og norsk, disse tekstene er også lest inn på CD. Ellers finnes ingen tekster av nordiske forfattere gjengitt på originalspråket utover de norske, verken i læreverk eller på CD.

3.3.2 Før og nå - læreverkene Tema 2 og Tema VG2

I læreverket *Tema 2. Norsk for VK 1. Lærebok og tekstsamling* (2002) finnes svært lite om det nordiske, men i kapitlet ”Har norsk alltid vært norsk?” (op.cit.: 9-18) finner man en oversikt over den indoeuropeiske språkfamilien. I den grad språk sammenlignes, er språkene tysk, spansk, walisisk og engelsk valgt, og det trekkes linjer tilbake til norrønt. I et enkelt eksempel er det gjort en sammenligning mellom norsk, engelsk, færøysk og nordsamisk for å illustrere slektskap språkene i mellom eller mangel på sådan. Av tekster skrevet på originalspråket er kun et utdrag av August Strindbergs novelle ”Giftas” (op.cit.: 465-468) med.

Heller ikke i *Tema VG2. Norsk språk og litteratur* (2007) er det nordiske vektlagt i særlig grad, verken i tekstsamling eller studiedel. Under ”Tekstar frå vår tid” er to nordiske tekster gjengitt på originalspråket; et utdrag av romanen ”Ett öga rött” av forfatteren Jonas Hassen Khemiri (op.cit.: 296-299) og Dorte Tofts artikkel ”Top-10 killers af dansk” (op.cit.: 307-308). Den svenske teksten er også lest inn på CD på originalspråket. I studiedelen av læreverket og kapitlet ”Norsk i en globalisert verden” (op.cit.: 9-18) trekkes ikke det nordiske inn. I dette kapitlet er fokus først og fremst på det engelske språkets funksjon som lingua franca og det stilles spørsmål om det norske språket er i fare som følge av domenetap på flere samfunnsområder. I kapitlet ”Oversettelse og gjendiktning” (op.cit.: 19-31) finnes et kort eksempel på oversettelse fra svensk til norsk hentet fra teksten ”Ett öga rött”, fokus er satt på oversetting av dialekt. Under ”Eksempel på fagtekst” er nok en gang ”Ett öga rött” benyttet, og underoverskriften lyder ”Ett öga rött - kulturmøte fra svensk til norsk”. En del av teksten er oversatt til norsk, også her er oversettelse av dialekt det sentrale. På CD knyttet til dette læreverket er ”Sámi soga lávlla” som kan oversettes med ”Samefolkets song”, fremført på originalspråket.

3.3.3 Før og nå - læreverkene Tema 3 og Tema VG3

I studiedelen av *Tema 3. Norsk for VK 2. Lærebok og tekstsamling* (2003) er kapittel 9 ”Nordiske språk” (2003: 249-258) av størst interesse her. Kapitlet er på mange måter likt kapittel 10 ”Norsk, norrønt og de nordiske språkene” i *Tema VG1. Norsk språk og litteratur* (2006: 157-173) og åpner med en kort presentasjon av de nordiske land og selvstyrte områder. Deretter følger en oversikt over hvordan de nordiske språkene språkgenetisk hører sammen, og denne delen ender i en kort sammenligning som viser skille mellom vestnordisk og østnordisk. Kapitlet inneholder også en sammenligning av øynordiske og skandinaviske språk, først gjennom en kort og generell presentasjon av det enkelte land/område (her er for øvrig Island og Færøyene slått sammen) og her trekkes ikke, som i verket utgitt i 2006, bøyning av substantiv, verb og dialektforskjeller frem. Kapitlet avsluttes med en oversikt over forskjeller i språkene, fellestrekk er her utelatt. Av forskjeller er enkelte ords betydningsforskjeller, behandling av importord og kasusbøyning i norrønt og øynordiske språk viet mest oppmerksomhet. Det samiske talespråket behandles under kapittel 8 ”Talespråket 1900-2000” (*Tema 3. Norsk for VK 2. Lærebok og tekstsamling* 2003: 244-248). Her presenteres forvaltningsområdet for samiske språk både ved hjelp av et kart og i tekst, deretter følger en kort presentasjon av varianter av samisk. Avslutningsvis følger en presentasjon av samisk talespråk i samfunnet; kjerneområdene, i mediene og innen teater. Av litteratur inneholder læreverket Edith Södergrans ”Dagen svalnar” (op.cit.: 303-305), Karin Maria Boyes ”Ja visst gör det ont” (op.cit.: 306-307) og utdrag av diktet ”Barndommens gade” av Tove Ditlevsen (op.cit.: 351-352), alle på originalspråket.

Til sammenligning er et helt kapittel i *Tema VG3. Norsk språk og litteratur* (2008) viet det samiske språk, kapittel 9 ”Samisk språk og kultur” (op.cit.: 209-224). I kapitlet blir det samiske språk presentert og i noen grad sammenlignes de samiske språkvarietetene, nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk, med det norske språk. Deretter følger et historisk overblikk over fornorskningsspolitikk fra 1800-tallet og frem til i dag, denne delen avsluttes med tilsvarende kart som i *Tema 3. Norsk for VK 2. Lærebok og tekstsamling* (2003) der forvaltningsområdet for samiske språk presenteres. Til sist behandles samiske kulturuttrykk som litteratur, film, teater, musikk og aviser, radio og fjernsyn.

Kapittel 10 ”Språk og språkpolitikk i Norden” (*Tema VG3. Norsk språk og litteratur* 2008: 225-236) er svært interessant i denne sammenheng. Kapitlet åpner med å vise til høsten 2006 og den nordiske språkdeklarasjonen og det fastslås at ”dei nordiske språksamfunna i dag står

overfor fleire store felles utfordringar, som kanskje best kan løysast i fellesskap”. Felles utfordringar som trekkes frem, er økende globalisering og det faktum at de nordiske land i langt større grad enn tidligere, fremstår som flerkulturelle og flerspråklige (op.cit.: 226). Etter innledningen er språksituasjonen i Norden tema, og denne delen inneholder en oversikt over land og selvstyrte områder Norden, oversikt over det enkelte lands nasjonalspråk/hovedspråk, språket til nasjonale minoritetsgrupper og andre minoritetsspråk. Til sist går læreverket nærmere inn på de nordiske lands språkpolitiske prinsipper og praksis. Her behandles alle land og selvstyrte områder: Norge, Island, Sverige, Danmark, Færøyene, Grønland, Finland. Åland er behandlet under Finland. I dette læreverket består utvalget av nordiske tekster kun av svenske tekster gjengitt på originalspråket, tekstene er novellen ”Giftermål på besparing” av Victoria Benedictsson (op.cit.: 296-298), forordet til August Strindbergs novelle ”Giftas” (op.cit.: 308-311), Edith Södergrans ”Dagen svalnar” (op.cit.: 338) og Karin Maria Boyes ”Ja visst gör det ont” (op.cit.: 388-389). På CD tilknyttet dette læreverket er forordet til Strindbergs novelle ”Giftas” og Boyes dikt ”Ja visst gör det ont” fremført på originalspråket.

Studien av trykte læremidler før og nå viser at vektlegging av det nordiske perspektivet er vektlagt i større grad i studiedelen av lærebøkene før enn etter reform og ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*), spesielt gjelder dette første og siste trinn i opplæringen. Utvalget av grannespråkstekster synes å være stort sett likt før og etter reform.

3.3.4 CD - tilleggsmateriale til læreverket “Signatur”

CD til *Signatur: 3. Norsk for 10-timarskurset – allmennfagleg påbygging* (2002) inneholder en rekke nordiske tekster gjengitt på originalspråket. Av danske forfattere finner man tekstene ”Tårer” av Tove Ditlevsen, ”Artistene” av Anders Bodelsen og ”Drøm om henrettelse” av Henrik Nordbrandt. Av svenske forfattere er tekstene Karin Maria Boyes ”Ja visst gör det ont”, utdrag av Astrid Lindgrens ”Brøderna Lejonhjärta” og Tomas Tranströmers ”Romanska bågar” med. Til sist er den islandske sangen ”Eg elska Bækur” gjengitt. Alle tekstene fremføres på originalspråket.

Til sammenligning finnes på CD til *Signatur 3. Norsk påbygging yrkesfag* (2008) tre nordiske tekster gjengitt på originalspråket. Også her er Karin Maria Boyes ”Ja visst gör det ont” med, og i tillegg er den danske forfatteren Pia Tafdrups ”Min mors hånd” og den samiske ”Sámi soga lávlla” fremført på originalspråket.

Tendensen en kan se i CD'er knyttet til læreverk utgitt før og etter reform og innføring av ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*), er at tonesatte tekster og klassiske musikkstykker er mer vektlagt nå enn før og at nordiske tekster på originalspråket ikke lenger er prioritert i samme grad. Med andre ord må den enkelte lærer og elevene selv søke å finne lydmateriale, for å lytte til tekster på originalspråkene til våre nordiske naboer. Det er også åpenbart at det er en tendens til at det er de samme tekstene som fremføres, og at det stort sett er samiske, islandske, svenske og danske tekster som er valgt. Færøysk, finsk, grønlandsk og språket til andre nasjonale minoritetsgrupper enn samene, er ikke representert. Det siste er et faktum både når det gjelder lærebøker og CD'er studert her.

3.3.5 Forslag til årsplan Tema VG1, VG2 og VG3 – det nordiske perspektivet

Man kan med en meget begrenset innsats lære at forstå de nordiske språk. På ganske få uger kan man således opnå en dybere sprogforståelse af nabosprogene, end det er muligt at opnå efter flere års undervisning i et fremmedsprog. (Haarder 2008)

Vektlegging av ulike emner vil i de fleste fag handle om hvor mange uker elever og lærere skal jobbe med det, eller hvor mange timer som skal settes av til det enkelte emne. Til hver av lærebøkene i lærebokserien *Tema* er det utarbeidet et forslag til årsplan.

I årsplanen knyttet til *Tema VG1*²⁰ anbefales det å benytte 2 uker til kapitlet "Norsk, norrønt og de nordiske språkene", i praksis tilsier 2 uker på dette nivå 8 timer. Ellers er det foreslått å benytte 2 uker til kapitlet "Gjennom orda grip vi verda" og 3 uker til kapitlet "Film", men som jeg ser det, legges det ikke opp til at det nordiske perspektivet skal være det mest sentrale her.

Som allerede nevnt, er det nordiske lite vektlagt i *Tema VG2* (2007), det gjelder også forslaget til årsplan utarbeidet til læreverket.²¹ Tekstene "Ett öga rött" av forfatteren Jonas Hassen Khemiri (op.cit.: 296-299) og Dorte Tofts artikkel "Top-10 killers af dansk" (op.cit.: 307-308) trekkes i forslag til årsplan inn under kapitlene "Norsk i en globalisert verden" og "Oversettelse og gjendiktning", til disse kapitlene foreslås det å benytte 2 ½ uke, noe som

²⁰ Kilde: <http://tema.samlaget.no/menypunkt.cfm?id=1-0-2&mpid=2416>

²¹ Kilde: <http://tema.samlaget.no/menypunkt.cfm?id=79-0-2&mpid=2417>

igjen vil si 10 timer. Det foreslås videre at lærere og elever starter skoleåret med disse kapitlene.

I forslag til årsplan knyttet til *Tema VG3*²² anbefales det å benytte 2 uker, noe som igjen vil si 12 timer på dette nivå, til kapitlet ”Språk og språkpolitikk i Norden” og 3 uker, eller 18 timer, til kapitlet ”Samisk språk og kultur”. Det jeg også merker meg, er at det nordiske er foreslått lagt til 2. termin, det vil si til et tidspunkt når obligatorisk eksamen i hovedmål og trekkeksamen i sidemål nærmer seg for elever og lærere.

3.3.6 Det nordiske perspektivet på NDLA - Nasjonal digital læringsarena

Av digitale læremidler utover nevnte CD’er har jeg valgt å se nærmere på hvordan NDLA – Nasjonal digital læringsarena behandler emner knyttet til det nordiske språkfellesskap og grannespråk.

På åpningssiden til NDLA - Norsk digital læringsarena²³ - fremkommer det at lærere, og etter hvert elever, gjennom konkurranse kan være leverandør av innhold til fremtidige delingsarenaer i NDLA, og at det er fylkeskommunenes oppgave å tilrettelegge for at de som ønsker å dele materiell til undervisning, får mulighet til det. Man finner videre på åpningssiden en lenke til Utdanning.no, på åpningssiden til dette nettstedet står det at

[n]asjonal digital læringsarena er eit fellesinitiativ frå fylkeskommunane. Målet for prosjektet er å etablere fritt tilgjengelege læremiddel for alle faga i den vidaregåande opplæringa. Satsinga er finansiert av fylkeskommunane og Kunnskapsdepartementet.²⁴

Forholdet mellom NDLA og Utdanning.no forklares som følger²⁵:

²² Kilde: <http://tema.samlaget.no/menypunkt.cfm?id=3-0-2&mpid=2840>

²³ Kilde: <http://www.ndla.no>

²⁴ Kilde: <http://fag.utdanning.no>

²⁵ Kilde: http://fag.utdanning.no/vg1/norsk/forlaerer/nettressurser_pa_wwwskolenettetno

Oppgaven til Utdanning.no er kun å samle ressursene, mens det er eierne av nettressursene som skal sikre at kvaliteten er god nok. NDLA har i løpet av oktober 2007 gjennomgått og vurdert de norskfaglige ressursene det pekes til fra portalen, blant annet for å kunne gi noen anbefalinger til lærere og elever.

Videre står det at til skoleåret 2008/2009 tilbyr NDLA læremiddel for alle målene i læreplanen for Vg1 blant annet i faget norsk.

Minixperten er en ”digital bok” det er mulig å bla i, og som består av fem kapitler. De to som er relevante her, er ”Norsk i møte med nabospråkene” og ”Språk og identitet”. Under hvert kapittel finnes det også underkapitler og i noen kapitler også flere sider. Under kapitlet ”Norsk i møte med nabospråkene” finner man 6 sider med overskriftene ”Den nordiske språkfamilien”, ”Talemål i Norden”, ”Norsk i møte med islandsk og færøysk”, ”Norsk i møte med svensk og dansk”, ”Kort og godt” og ”Professorens hjørne”.

Som eksempler på hva brukeren finner her, kan nevnes lydfiler der et utdrag av Astrid Lindgrens *Pippi Langstrømpe* leses på dansk, svensk, finlandssvensk, finsk, islandsk, færøysk og norsk. Samme tekst er også gjengitt som tekst på dansk, svensk, finsk og norsk. Oppgaver knyttet til materialet er blant annet å studere tekstene og finne språklige likheter og forskjeller. Sidene som tar for seg norsk i møte med islandsk og færøysk, viser en filmsnutt der islandske Anna Kristjansdottir forteller om det islandske språket i samtale med Martin Skjækkeland. Fra denne siden er det også mulig å gå videre til sider som redegjør for kjennetegn både ved det islandske og det færøyske språk. Under siden ”Norsk i møte med svensk og dansk” kan brukeren etter en kort introduksjon lese om svensk grammatikk og særtrekk i det danske språket. Her gis det også mulighet til å løse enkle oversettelsesoppgaver, og det er foreslått mer krevende oppgaver, som for eksempel å lage et foredrag om internordisk språkforståelse. Som kildemateriale til oppgaven, ligger det her en link til en PowerPoint presentasjon av undersøkelsen *INS Internordisk språkförståelse i en tid med ökad internationalisering 2003-2004*. Siste side kalles ”Professorens hjørne”, og her ligger en film med foredraget *Forstår vi hverandre i Norden?* fremført av Arne Torp. På sidene finnes det i tillegg til mer avanserte oppgaver, også enkle og morsomme oppgaver og en rekke lenker til andre interessante ressursider. Her kan nevnes Danmarks radios ressursside om nordiske språk, *Nordiske sprog*, og det skandinaviske onlineleksikonet *Tradusa*.

Under kapitlet ”Språk og identitet” og underkapitlet ”Norge et flerkulturelt samfunn” finner man tre sider som er av spesiell interesse her: ”Kvensk og finsk språk i Norge”, ”Samisk

språk i Norge” og ”De reisende”. På den første av disse sidene finner man blant annet flere lydspor. Et av sporene er popmusikk på kvensk der artisten er en ungdom, et er en samtale på kvensk og et er et radioprogram der temaet er om kvensk er et utrydningstruet språk. Videre finner man den følelsesladde åpningsscenen til filmen *The language of my heart* der en voksen kvinne som aldri fikk lære seg kvensk som barn, leser et dikt på kvensk. Diktet handler om hvordan hun har opplevd å bli nektet å lære sitt eget språk. Det er også mulig å se et utdrag fra filmen *Det tause folkets stille død* der Kenneth Hyltenstam svarer på om kvensk kan kalles et eget språk. Ved siden av oppgaver er det også her lenker til ressursider og relevante nettsteder, blant annet finnes lenker til den kvenskfinske avisen i Norge, *Ruijan Kaiku*, til kvensk.no der man finner læremidler i kvensk, og til Kvensk institutt.

På sidene ”Samisk språk i Norge” får brukeren mulighet til å se et kart som viser det samiske språkområdet og et utdrag av samisk barne-TV. For den som er interessert i å sammenligne samisk med norsk, finnes en side som viser noen få ord som er felles i norsk og samisk. I denne delen er det ikke oppgaver knyttet til lærestoffet utover oppgaver som eventuelt finnes på ressursider det er lenker til, som for eksempel Danmark radios ressurside om nordiske språk, *Nordiske Sprog*, og *Samasta* som er en digital læringsressurs i sørsamisk. På sistnevnte side gis brukeren blant annet mulighet til et kurs i lulesamisk. Videre finner man lenker til relevante artikler, til Sàmi Radio og til Sametingets nettside om samisk språk, risten.no.

Siden ”De reisende” gir brukeren mulighet til å se et klipp fra programmet *Store studio* 4.2.2008 produsert av NRK fjernsynet, der Elias og Veronica Axelsen blir intervjuet om romanispråket og fremfører taterviser. I tillegg finner man informasjon om romani, lenker til taterviser på lydspor, lytteprøver der eldre reisende forteller om sitt forhold til eget språk og en side der det er mulig å sammenligne norsk og romani. Også her finner man enkle oppgaver og lenker til ressursider som for eksempel nynorsk.no der det er publisert en tekst på romani, forskningsartikkelen *En reise i tid og språk* der Rolf Theil blir intervjuet av Anne Hjort-Larsen, og Glomdalsmuseets informasjonsside *Latjo Drom. Romanifolkets/taternes kultur og historie*.

4. Metode

4.1 Metodisk tilnærming

4.1.1 Innledning

Samfunnsforskerens oppgave er å registrere og fortolke allerede foreliggende fortolkninger i den sosiale virkelighet (Kalleberg 1996: 45). Metode er en systematisk måte å undersøke denne virkeligheten på, og valg av forskningsmetoder vil være med å bestemme hva forskeren vil se eller oppdage (Halvorsen 2003: 13). Termen design handler om formgivning, også i forskning. Forskeren vurderer med utgangspunkt i forskningsspørsmålet hvordan det er mulig fra start til mål å gjennomføre en analyse. Det må i en tidlig fase tas stilling til hva og hvem som skal undersøkes, og hvordan undersøkelsen skal gjennomføres (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2006: 73). Forskningsproblemet blir imidlertid ikke direkte besvart eller belyst av de anvendte metodene og data, men av de slutninger/tolkninger som gjøres av forskeren på grunnlag av disse. Det gjelder alle typer forskning, kvantitativ og kvalitativ (Lund 2000: 87).

Striden mellom metodetradisjonene omtales mye i metodelitteraturen og går i korte trekk ut på om verden er vesensmessig enhetlig, slik at alle fenomener kan studeres på samme vis, eller om det går et ”prinsipielt og uoverstigelig skille mellom naturen og det menneskelige samfunnet” (Kjeldstadli 1999: 119). Striden gjelder de to grunnstandpunktene, det positivistiske og det hermeneutiske. Det positivistiske forskningsidealet legger til grunn at forskning knyttet til alle typer fenomener, også samfunnsfenomener, skal konsentrere seg om det som er positivt gitt, det vil si de fenomener og egenskaper som kan måles og registreres. Også sosiale fenomener skal studeres ”utenfra”, det vil si uten at forskeren engasjerer seg eller deltar i det feltet som skal studeres. Den hermeneutiske tradisjonen legger vekt på en fortolkende tilnærming til menneske og samfunn. Sosiale fenomener skal studeres ”innenfra”, fordi all menneskelig handling har en meningsdimensjon, og observasjoner ”utenfra” gir ikke innsikt i det som skjer mellom mennesker (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2006: 312). Thorleif Lund (2002: 82) avviser imidlertid at moderne kvantitativ forskning innen psykologi og pedagogikk per definisjon representerer en positivistisk tilnærming ved å skrive at ”[m]åling og kvantitet er ikke definatorisk knyttet til positivisme.”

4.1.2 Kvalitative og kvantitative metoder

Å integrere teori og empiri er et mål i samfunnsvitenskapelig forskning. En tilnærmingssåte som tar sikte på å underbygge eller avkrefte teorier gjennom hypotesetesting, betegnes som deduktiv. Med induktiv tilnærming menes å finne generelle mønstre som kan gjøres om til teorier eller begreper (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2006: 52-53). Det er ganske vanlig å forbinde kvalitative metoder med en induktiv tilnærming og kvantitative metoder med en deduktiv tilnærming, men ifølge Sivesind (1996: 243) kan et slikt skille ikke settes, og begrepene induktiv/deduktiv er heller dårlig egnet til å beskrive hva forskerne gjør.

Begrepet "[k]valitet betyr beskaffenhet og viser til egenskaper ved fenomener, mens begrepet kvantitet viser til mengde eller antall" (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2006: 313). Kvalitative tilnærminger vil gi detaljert og nyansert informasjon. Hensikten er å få frem fyldige beskrivelser, og metoden er særlig anvendelig når fenomenet som skal undersøkes, er lite forsket på og ikke så kjent (op.cit.: 36). Kvantitativ forskning/metode har fokus på et stort antall tilfeller og få aspekter ved tilfellene og "henter mange av sine prosedyrer fra naturvitenskapelig metode, men er samtidig tilpasset det faktum at det er mennesker og menneskelige fenomener som studeres" (loc.cit.). Både kvantitativ og kvalitativ metode har vært utsatt for til dels omfattende kritikk.

Grønmo (1996: 73-75) knytter begrepsparet kvantitativ/kvalitativ opp mot egenskaper ved de dataene som samles inn og analyseres, data som uttrykkes i form av tall og mengdetermer er kvantitative, øvrige data er kvalitative. Han presiserer at samfunnsvitenskapelige tilnærminger kan betraktes som kvalitative eller kvantitative i den grad de omfatter innsamling eller analyse av henholdsvis kvalitative eller kvantitative data. Det innebærer blant annet at både kvalitative og kvantitative data kan samles inn og behandles ved hjelp av ulike metoder. Hvilken av de to datatypene som er mest fruktbar i forbindelse med et gitt konkret forskningsopplegg, avhenger i første rekke av den spesielle problemstilling som skal belyses.

I undersøkelser basert på kvantitative data inviterer problemstillingen til statistisk generalisering, designet er strukturert, forholdet til kilde særpreges av avstand og selektivitet og det åpnes for presise tolkningsmuligheter. Ved innsamling av data er viktigste ledd måleinstrumentet, som er gjennomarbeidet, velstrukturert og ofte utprøvd før datainnsamlingen starter. I undersøkelsesopplegg basert på kvalitative data er problemstillingen analytisk beskrivende, designet er fleksibelt, forholdet til kilde særpreges

av nærhet og sensitivitet og det åpnes for relevante tolkningsmuligheter. Viktigste ledd i datainnsamlingen er den som bruker måleinstrumentet, og instrumentet er mindre gjennomarbeidet og fastlagt på forhånd. (op.cit.: 81, 90-91).

Metodetriangulering innebærer at forskeren søker å belyse samme problemstilling eller samme sosiale fenomen ved å bruke forskjellige metoder for å samle inn og analysere data. Grønmo (op.cit.: 98-99) skriver at "[m]ange av svakhetene ved kvantitative data kan i stor grad oppveies av de sterke sidene ved kvalitative data, og omvendt." Videre mener han at metodetriangulering kan bestå i kombinasjoner av så vel ulike kildetyper som ulike datatyper, og at det kan benyttes strategier der en datatype kan utnyttes som forberedelse til eller oppfølging av den andre. Datatypene kan også utnyttes parallelt. Gjennom å anvende ulike metodiske tilnærminger kan man også oppnå at validiteten av enkelte slutninger styrkes (Lund 2002: 86).

4.1.3 Valg av metode

Denne avhandlingen er først og fremst empirisk, men har også en teoretisk del. I første del av forskningsprosessen ble data innhentet gjennom studier av tidligere forskning og analyse av dokumenter for å skape et teoretisk grunnlag for videre arbeid. Kvernbekk (2002: 28-29) stiller spørsmål om i hvilken grad det er hensiktsmessig å velge mellom de to store, generelle metodologiene, induktiv og deduktiv. Hun skriver at "[e]thvert forsøk på å definere vitenskap i termer av én av disse blir deskriptivt feil fordi vitenskap er et sammensatt og komplekst foretak, med mange typer resonnementer og mange typer aktiviteter. I praksis brukes ofte ulike former for kombinasjoner av induktiv og deduktiv tenkning." Det gjelder også her, men fordi fenomenet fortrinnsvis er forsøkt belyst gjennom datainnhenting i forskningsfeltet og dette er gjort for å få innsikt i et emne det ennå ikke finnes mye kunnskap om, har tilnærmingen hovedsakelig vært induktiv.

Kausalitet handler om årsakssammenhenger, om dynamiske forhold der en eller flere faktorer skaper eller produserer endringer i en eller flere andre faktorer, og er ifølge Kvernbekk (2002: 56) "et nokså omstridt tema i pedagogikken og i samfunnsvitenskapen for øvrig." Hun skriver imidlertid at pedagogikken trenger kausalitetsbegrepet for å begrunne forskjellen på tiltak som virker og tiltak som ikke virker. Som jeg ser det, har formulert problemstilling et produksjonsaspekt ved seg i og med at formålet er å se det faktiske resultatet i forhold til det intenderte. Kausalitet er bundet til overgang fra en situasjon til en

annen (Faarlund 1987: 17). Her er ny situasjonen ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*), og formålet er å få innsikt i om det nordiske perspektivet er styrket i norskfaget i videregående skole etter innføring av ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*) sett i forhold til da 1990-tallets læreplaner lå til grunn for undervisningen.

Ifølge Kleven (2002c: 285) er det ”mange gode grunner til at ikke-eksperimentelle design må spille en stor rolle i pedagogisk og psykologisk forskning”. Dette mener han selv om designtypen gir dårlige muligheter for å trekke sikre konklusjoner om kausalitet (op.cit.: 286). Her ble en ikke-eksperimentell design valgt ut fra ønsket om ”å studere tingenes tilstand slik den er” (op.cit.: 265) og uten påvirkning av noen art. Slike undersøkelser er ofte beskrivende (loc.cit.). Beskrivende studier tar sikte på å avdekke og belyse faktiske forhold (Grønmo 2004: 356), mens siktemålet med forklarende studier er å avklare årsaker til og virkninger av ulike samfunnsmessige fenomen (op.cit.: 371). Gjennom en fortolkende tilnærming har jeg her forsøkt å avdekke årsaker og dermed bidra til økt forståelse for hva som eventuelt har endret seg innenfor et gitt område etter innføring av ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*). Eneste hensikt har med andre ord ikke vært å finne svar på for eksempel *hva* lærerne gjør i forhold til emnet, *hva* lærerne anser som utfordringer i behandling av emnet og *hva* den enkelte lærer mener det er riktig å prioritere i undervisningen. På grunnlag av teori og innsamlede data, har jeg også forsøkt å spørre *hvorfor* og finne mulige årsaksforklaringer.

Behovet for breddeinformasjon tilsa at undersøkelsen burde gjennomføres ved hjelp av kvantitativ metode og spørreundersøkelse. De to viktigste elementene i en spørreundersøkelse er hvem vi skal spørre og hvordan spørsmålene bør stilles for at vi skal få svar på det vi er ute etter (Haraldsen 1999: 19). Problemstilling og hovedformål tilsa at et representativt utvalg her ville være et utvalg lærere fra videregående skoler som underviser i norskfaget på studieforberedende utdanningsprogram. Intervjuundersøkelse ble vurdert, men ifølge Haraldsen (op.cit.: 204) har kvalitetsmålinger vist at ”mens svarprosenten vanligvis er lavere i postenkøter enn i intervjuundersøkelser, er svarkvaliteten bedre”. Undersøkelsens fokus på aktivitet og holdninger tilsa også at respondentene burde få likelydende spørsmål, mulighet til å svare på spørsmålene på omtrent samme tidspunkt, i det tempo og den rekkefølgen de ønsket, og mer anonymt enn det for eksempel er mulig å få til ved en intervjuundersøkelse (op.cit.: 206). Den vanligste måten å samle inn kvantitative data på i samfunnsvitenskapelige sammenheng er å benytte spørreskjema (Johannessen, Tufte og

Kristoffersen 2006: 221). Min personlige erfaring er at mange lærere fremdeles setter mest pris på papirbaserte fremfor elektronisk baserte tekster, og alle er heller ikke like fortrolige med å benytte datamaskinen som arbeidsverktøy. Verdien av denne type undersøkelser måles også ofte i svarprosent. Ved postale undersøkelser er det i Norge vanlig med en svarprosent mellom 60 og 75 prosent (Haraldsen 1999: 207). Ved bruk av elektronisk survey er en svarprosent på rundt 40 prosent regnet som et godt resultat (Jacobsen 2005: 10).

Å undersøke holdninger ved å benytte kvantitativ metode og spørreskjema kan være vanskelig. Utfordringen ligger i å få respondentene til å skille mellom edle hensikter og hva den enkelte ville ha fulgt opp i praksis (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2006: 223). Ofte gjelder holdningsspørsmål i meningsmålinger spørsmål respondenter ikke bør forhold seg til annet enn i de få tilfeller en blir bedt om å delta i slike undersøkelser, noe som kan medføre at den enkelte respondent danner seg en mening der og da (Haraldsen 1999: 176). Her skulle respondentene være norsklærere i videregående skole, det var derfor naturlig å anta at respondentene hadde et mer bevisst forhold til stilte spørsmål enn som så. Mitt syn på respondentene var dermed også avgjørende i forbindelse med metodevalg, et syn som samsvarer med synet til Tore Kristiansen. Han skriver at

[j]o mer vi tror på at vores informanter har dybde, med et stabilt psykisk forhold til det samme objekt, jo mer mening giver det at "måle temperaturen" på dette forhold ved hjælp av kvantitative metoder, dvs. ved at registrere forskelle og behandle data statistisk. (Kristiansen 2005: 1)

Å bruke prekodete spørreskjema har både fordeler og ulemper. Fordeler kan være at forskeren når mange respondenter på kort tid, at forskeren kan kartlegge hvor utbredt et eller flere fenomen er, undersøkelsen kan åpne for generalisering, det er åpent hva forskeren har gjort, forskeren påvirker ikke respondenten (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2006: 221). Datainnsamlingsmetoden kan også åpne for sammenligninger med tidligere undersøkelser (op.cit.: 223). Å ha spørreskjema med forhåndsoppgitte svaralternativer gjør det også enklere både for respondent og forsker, for respondenten i arbeidet med å fylle ut skjemaet og for forskeren når skjemaet skal kodes inn i dataprogram (op.cit.: 224). Ulempene kan være mangel på dybde og fleksibilitet. Forskeren får også bare svar på det han eller hun spør om, noe som igjen kun representerer et begrenset utsnitt av virkeligheten. Det kan også være vanskelig å få respondenten i tale.

På bakgrunn av dette ble det i forbindelse med avhandlingens undersøkelse valgt kvantitativ metode, postal spørreundersøkelse med papirbasert og hovedsakelig prekodet spørreskjema.

4.2 Spørreundersøkelsen

4.2.1 Innledning

Kravet til en vellykket spørreskjemaundersøkelse er at utvalgsteknikk, innsamlingsteknikk, spørsmål og skjemaautformingen trekker i samme retning (Haraldsen 1999: 24). Utvalget må være representativt, spørreskjemaet tiltalende, frafallsoppfølgingen må være god og spørsmålsformuleringer og språk må være tilpasset mottakerne. Målet er å sikre tilstrekkelig forskningsmateriale og grunnlag for kunne svare på problemstillingen, derfor er det formålstjenlig at så mange som mulig deltar i undersøkelsen. Det forutsetter at ansvarlige for undersøkelsen arbeider planmessig og systematisk.

Hvis ikke copyright er oppgitt, er det fritt frem å benytte spørsmål fra spørreskjemaer som andre har utviklet. Skal direkte sammenligninger gjøres, må imidlertid spørsmål og svaralternativer formuleres nøyaktig likt (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2006: 222-223). For å forsikre meg om at jeg kunne benytte spørsmål fra spørreskjemaet Inger Aas (2000) benyttet i 1999, tok jeg kontakt med henne før jeg startet arbeidet med spørreskjema. Hun synes det var ”bare hyggelig” om jeg kunne benytte noen av hennes spørsmål.

4.2.2 Spørreskjemaet

Det ble lagt mye arbeid i spørreskjemaets layout. Jeg ønsket et spørreskjema med en tiltalende layout som ikke på noen måte skulle virke forstyrrende under respondentens arbeid. Skjemaet består av syv sider, og det er valgt å ha tekst kun på en side. Forsiden inneholder kun problemstilling og tidspunkt for gjennomføring. På side to følger informasjon til lærerne. Utforming og informasjon er her mye lik informasjon gitt til skolens administrasjon i følgebrev som jeg kommer tilbake til, men her blir det også presisert at deltagelsen er frivillig. Veiledning om utfylling er ikke med i informasjonen, men noe informasjon gis i siste del av spørreskjemaet som består av konstrukter der skalaspørsmål stilles, og respondenten skal rangere svarene sine.

Spørreskjemaet har 16 spørsmål (vedlegg 1). Formålet med de seks første spørsmålene er å kartlegge den enkelte respondents bakgrunn. Spørsmålene handler om region, kjønn, alder, fra hvilken utdanningsinstitusjon de har sin norskfaglige utdanning, hva de synes om grannespråksundervisningen de fikk i egen studietid og hvor mange år læreren har undervist i norskfaget i videregående skole. Formuleringen av spørsmål 4 om utdanning var i

utgangspunktet tenkt sett i forbindelse med først og fremst aktivitet, men fordi utdanningsinstitusjon sier lite om den enkelte respondents kompetanse, vil spørsmålet bli behandlet kvalitativt. Spørsmål 5 om grannespråksundervisning i egen studietid er identisk med spørsmål 14 i undersøkelsen til Aas (2000), det kan også si noe om lærernes holdninger til grannespråksemnet.

Spørsmålene 7 og 8 handler om hvilket nivå og program læreren underviser på inneværende skoleår, og hvor mange timer den enkelte lærer har brukt/regner med å bruke på grannespråksemnet. Formålet med spørsmål 7 er å få innsikt i om respondentene underviser i en eller flere basisgrupper inneværende skoleår. Spørsmål 8 er på mange måter spørreskjemaets viktigste spørsmål, formålet er her å få innsikt i aktivitetsnivå på de ulike nivåene. Til spørsmål 9 har jeg hentet inspirasjon fra spørsmål 8 i undersøkelsen til Aas (2000). Lærerne blir bedt om å uttale seg om hva de synes om omfanget det nordiske perspektivet har fått i ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*), en variabel som indirekte kan si noe om lærernes holdninger. Spørsmål 10 handler om deltagelse på nordiske kurs/kurs i nordisk og om respondenten leser tekster på grannespråk privat. Spørsmålet er inspirert av Aas (2000), og hensikten er å avdekke ”om egenopplevelse i forhold til grannespråk har innvirkning på holdninger og undervisningspraksis” (op.cit.: 30). Hvis det svares ja på spørsmålene om kursdeltagelse, oppfordres respondenten til selv å fylle inn hvor og når. Hvis det svares ”ja” på spørsmålet om lesing av tekster på grannespråk, oppfordres respondenten til å krysse av for hvilken type tekster. De dikotome og kategoriske variablene ja/nei i spørsmål 10 behandles i analysearbeidet statistisk. Hvor/når og type tekster vil bli behandlet kvalitativt.

Spørsmål 11 er delt i fire og handler om grannespråksundervisning. Hensikten er å få innsikt i praksis på området. Spørsmål 11a) handler om hva lærerne kan oppfatte som problematisk i undervisningen. Alternative problemområder er identisk med spørsmål 5 i undersøkelsen til Aas (2000), forskjellen er at jeg har lagt inn et innledende spørsmål der respondenten gis mulighet til å svare ja eller nei på om han eller hun synes grannespråksundervisningen er problematisk. De alternativt problemområdene ”Manglende interesse hos læreren” og ”Egen faglige usikkerhet” kan også si noe om lærerens holdninger til emnet. Spørsmål 11 handler deretter om hvor respondenten henter materiell til grannespråksundervisningen og hva som eventuelt benyttes av digitale læringsressurser. Svaralternativene ”Annet” vil bli behandlet kvalitativt. Til sist handler spørsmål 11 om årsaker den enkelte respondent eventuelt måtte

ha for ikke å benytte internett i undervisningen. Denne delen av spørsmålet er inspirert av at den grunnleggende ferdigheten ”å kunne bruke digitale verktøy” skal være et prioritert område i alle fag (Sommerseth 2008). I dag er internett en viktig del av elevenes hverdag og et digitalt medium de aller fleste unge er fortrolige med. Hensikten med spørsmålet er å få innsikt i hva som eventuelt kan være årsaker og dermed også hvilke tiltak som eventuelt kan iverksettes for at lærerne i fremtiden benytter læringsressurser som for eksempel NDLA, i undervisningen. Denne delen av spørsmålet vil bli behandlet kvalitativt.

I spørsmål 12 skal lærerne vurdere læremidler og tilgang til læremidler, forhold som kan være med på å forme lærernes holdninger til grannespråksemnet. Spørsmålene 13-15 er konstruert inspirert av undersøkelsen til Tore Kristiansen (2008) og handler om respondentens egen språkforståelse og om han/hun føler seg forstått når kommunikasjonen foregår på skandinaviske språk og engelsk, bruk av akkomodasjonsstrategier i de samme situasjonene og hvor viktig lærerne synes det er at de unge forstår våre skandinaviske grannespråk og engelsk. Spørsmål 16 er inspirert av at det komparative er mer vektlagt i ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*) enn i 1990-tallets læreplaner og handler om hvor viktig lærerne synes det er at de unge kan gjøre rede for språklige likheter og forskjeller i språk i Norden og engelsk. Spørsmålet er først og fremst stilt for å skaffe innsikt i eventuelle fylkesvise forskjeller i vurdering av hvilke språk lærerne synes elevene bør ha nærmere kjennskap til. I spørsmålene 12 – 16 i har skalaene seks verdier, der den nøytrale verdien er plassert i midten av de fem første. Den sjette verdien ”ingen formening” er plassert sist.

4.2.3 Prestudie

Før spørreskjemaet ble endelig ferdigstilt og sendt ut, ble det gjennomført en prestudie (vedlegg 2). Fem lærere, som underviser i norskfaget på en videregående skole i Østfold, svarte på skjemaet og ga tilbakemelding på tidsbruk, layout, antall spørsmål, spørsmålenes rekkefølge, faglig nivå, språk/terminologi og eventuelt andre sider ved spørreskjema som eventuelt burde forbedres. Gruppen bestod av fire kvinner og en mann i ulike aldre. Fire av lærerne underviser inneværende skoleår på ulike nivåer på studieforberedende utdanningsprogram, en av lærerne underviser på Vg3 påbygging til generell studiekompetanse for yrkesfaglige utdanningsprogram. Læreren som har jobbet lengst som norsklærer i videregående skole, svarte 21 – 30 år. Den yngste læreren kunne vise til 1 - 3 års undervisningserfaring på dette nivå. Lærerne har også ulik utdanning.

Prestudien viste at lærerne synes spørreskjemaets layout ikke på noen måte virket forstyrrende ved utfylling, antall spørsmål burde ikke skremme noen fra delta i undersøkelsen, spørsmålenes rekkefølge var naturlig og ingen av spørsmålene var vanskelige å svare på. Læreren som inneværende skoleår underviser på Vg3 påbygging til generell studiekompetanse for yrkesfaglige utdanningsprogram, presiserte imidlertid at siden det var første året hun underviste etter ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*), følte hun at hun ikke kunne svare helt presis på spørsmålene om hva som kan være problematisk i grannespråksundervisning etter at ny læreplan ble innført. Det viktigste utbyttet av prestudien ble dermed at jeg kunne studere hvordan lærerne hadde svart på de ulike spørsmålene. Studien fortalte at det kan variere hva den enkelte respondent legger i begrepet digitale læringsressurser, og at det i spørreskjemaet burde presisere at også CD og film/video omfattes av begrepet. Utover dette ble kun små endringer gjort.

4.2.4 Utvalget

Utvalget består av et utvalg lærere fra videregående skoler som underviser i norskfaget på studieforbereende nivå i regionene sør, øst, vest og nord. I undersøkelsen til Inger Aas (2000) er respondentene inndelt etter hvilken region læreren har sitt virke som norsklærer, i undersøkelsen Tore Kristiansen (2008) etter oppvekststed. Med bakgrunn i ønsket om å sammenligne fortrinnsvis med undersøkelsen til Inger Aas (2000), ble inndeling i bakgrunnsvariabelen region valgt i samsvar med hennes undersøkelse.

Fra nord ble fylkene Troms og Finnmark valgt, fra vest fylkene Sogn og Fjordane og Møre og Romsdal, fra sør fylkene Aust-Agder og Vest-Agder og fra øst ble fylkene Østfold, Hedmark og Oslo valgt. De åtte første er også valgt for i størst mulig grad å kunne sammenligne med resultatene fra undersøkelsen til Inger Aas (2000). Fordi Kristiansen (2008) mener å kunne se tendenser ved lærere/fremtidige lærere i Oslo som kan være av mulig interesse her, valgte jeg å henvende meg til et antall respondenter også fra hovedstaden. I analysearbeidet har jeg sett på Oslo for seg og ikke sammen med svar fra lærere fra andre skoler i region øst.

Med utgangspunkt i oversikt over videregående skoler i *Skolehjelperen*²⁶ valgte jeg både skoler med kun studieforbereende utdanningsprogram og kombinerte skoler av begge typer,

²⁶ Kilde: <http://www.skole.no/skoler/skoler.php?type=vgs&sortert=fylke>

det vil si skoler med flest studieforbereidende utdanningsprogram og skoler med flest yrkesfaglige utdanningsprogram. I følgebrev til skolens administrasjon (vedlegg 5) ble det uttrykt ønske om at spørreskjemaene skulle gis til lærere av begge kjønn og i ulike alder som inneværende skoleår underviser i norsk på et studieforbereidende utdanningsprogram, et eller flere nivåer, og/eller Vg3 påbygging til generell studiekompetanse for yrkesfaglig utdanningsprogram. Der det var mulig, valgte jeg også skoler med en viss geografisk avstand. Jeg valgte fem skoler fra ni fylker, og det ble sendt fem spørreskjemaer til hver skole. I utgangspunktet altså totalt 225 mulige respondenter, men fordi kombinerte skoler med flest yrkesfaglige utdanningsprogram i noen tilfeller har få studieforbereidende basisgrupper, og antall lærere som underviser i norskfaget på studieforbereidende utdanningsprogram, kan være færre enn fem, er jeg åpen for at utvalget i realiteten bestod av noe færre lærere enn 225, og at svarprosenten dermed kan være noe høyere enn det som fremkommer under 4.2.5.

4.2.5 Distribusjon, gjennomføring og svarprosent

Spørreskjemaene ble sendt til den enkelte skole i begynnelsen av mars måned. Lærere i videregående skole er på den tiden av skoleåret inne i en fase hvor de har kommet godt i gang med 2. termin, 1. termin er avsluttet, terminkarakterer er satt, sensoroppdrag gjennomført og muligheten bør være til stede for at mulige respondenter har nødvendig tid og mulighet til å sette av de minuttene det tar å delta i undersøkelsen. Forsendelsen var adressert til skolens rektor/nærmeste leder for undervisningspersonalet i norskfaget, og bestod av følgeskriv til skolens administrasjon (vedlegg 5), anbefalingsbrev fra veileder (vedlegg 4), godkjenning og prosjektvurdering fra NSD (vedlegg 3), 5 spørreskjema (vedlegg 1) og 5 svarkonvolutter. Følgebrev til skolens administrasjon var utformet som et forretningsbrev over en side med ekte, og ikke kopiert, underskrift (Haraldsen 1999: 212). Brevet inneholdt kort informasjon om prosjektet, opplysninger om og kontaktinformasjon til ansvarlige for prosjektet, hvem undersøkelsen var rettet mot og en oppfordring om å distribuere spørreskjema og svarkonvolutt til disse. Vedlagte svarkonvolutter var ferdig utfylte og frankerte for å gjøre arbeidet med retur enklest mulig. Det siste var også et ledd i arbeidet med å få flest mulig til å føle seg inspirert til å svare.

Første innleveringsfrist ble satt to uker etter utsending. Fire dager etter fristens utløp hadde jeg mottatt 77 svarbrev, det vil si en foreløpig svarprosent på 34,2. Seks dager etter innleveringsfristen mottok den enkelte skoles administrasjon første purring via e-post

(vedlegg 6). Her viste jeg vil tidligere forsendelse, opplyste om antall innkomne svar til nå og ba nok en gang om hjelp til å oppfordre lærere til å delta i undersøkelsen. I de tilfellene der lærere allerede har sagt seg villige til å delta, ba jeg administrasjonen om hjelp til å videresende purring til lærerne som en påminnelse. E-posten ble avsluttet med en oppfordring om å gi beskjed om skolen ikke ønsker eller har mulighet til å delta i undersøkelsen. Opprinnelig spørreskjema fulgte som vedlegg. Svarfrist ble her ikke satt, og en uke etter første purring hadde jeg fått ytterligere 20 utfylte skjemaer i retur. Det tilsier en foreløpig svarprosent på 43,1. I og med at såpass mange svar ble mottatt etter første purring, ble andre purring (vedlegg 7) sendt på samme måte som den første. Dette med bakgrunn i at Haraldsen (1999: 285) skriver at den andre purringen bør gjennomføres hvis mange svar mottas etter første purring. Også her ble spørreskjema vedlagt, denne gang med frist for innlevering fem virkedager etter purringen ble sendt. Etter dette mottok jeg ytterligere 22 svar og en e-post fra rektor på en av skolene i Oslo hvor han skriver at skolen av ulike årsaker ikke har mulighet til å delta i undersøkelsen.

Tabell 1 Svarprosent i regionene og totalt

Region	Sendt til – skoler	Sendt til – lærere	Mottatt	Svarprosent
Øst	10	50	30	60
Sør	10	50	21	42
Vest	10	50	26	52
Nord	10	50	30	60
Oslo	5	25	12	48
Totalt	45	225	119	53

Tre av svarene måtte forkastes, fordi respondentene ikke underviser på et av de valgte utdanningsprogrammene inneværende skoleår, men flere av respondentene underviser i flere basisgrupper. Spørreskjemaene fra de 116 respondentene skaffer derfor innsikt i aktivitet på området i til sammen 175 grupper. 46 grupper på Vg1 studieforbereende utdanningsprogram, 43 på Vg2 studieforbereende utdanningsprogram, 64 på Vg3 studieforbereende utdanningsprogram og 22 på Vg3 påbygging til generell studiekompetanse på yrkesfaglige utdanningsprogram.

4.3 Vurdering av validitet og reliabilitet

Innen den moderne samfunnsvitenskapen har begrepene generaliserbarhet, reliabilitet og validitet fått status som en hellig, vitenskapelig treenighet. (Kvale 2009: 158)

4.3.1 Validitet

Ifølge Haraldsen (1999: 313) kan forholdet mellom kvalitetskriterier i en spørreskjemaundersøkelse i en evalueringsfase fremstilles som bokser i en kinesisk eske. Den innerste boksen og kjernen består av praktisk dyktighet, boksen utenfor består av metodisk validitet og reliabilitet, mens den ytterste boksen består av faglig validitet. Vanligvis defineres validitet innenfor kvantitative undersøkelser gjennom spørsmålet ”måler vi det vi tror vi måler?”, og blir også betegnet som begrepsvaliditet (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2006: 199), med andre ord handler det om troverdighet i forhold til om tallene avspeiler det de er tenkt til å avspeile. Lund (2002: 83) knytter begrepet validitet opp mot valg av empiriske metoder, det innsamlede datamaterialet og kunnskap utenfor undersøkelsen; teori og tidligere forskningsresultater, og han skiller mellom ytre validitet, indre validitet, begrepsvaliditet og statistisk validitet. Ytre validitet handler om valg av individer, situasjoner og tider som sikrer at generaliseringer får god validitet, og indre validitet har med valg av forskningsdesign å gjøre. Han skriver at valg av design kan være viktig for alle fire typer av slutninger, men ”særlig for å oppnå god validitet av kausale slutninger” (op.cit.:89).

I de tilfeller der et resultat presenteres som gyldig for en større gruppe enn den studerte, har det vært foretatt en generalisering. Om en slik generalisering har gyldighet, er avhengig av om de som er spurt, er representative for den gruppen personer som det generaliseres til (Kleven 2002a: 104). Innenfor samfunnsvitenskapen har krav om generaliserbarhet veid tungt, og det forlanges at generaliseringene skal baseres på et stort antall personer (Kvale 2009: 9).

Hovedformålet her er å få innsikt i læreres holdninger til emner knyttet opp mot det nordiske språkfelleskap og grannespråk og praksis i grannespråksundervisning i norskfaget i videregående skole på studieforberedende nivå etter innføringen av Kunnskapsløftet og ny læreplan i norsk, sett i forhold til da 1990-tallets læreplaner lå til grunn for undervisningen. Et formål som medfører at begrepene populasjon og utvalg er sentrale i vurdering av

validitet. ”Populasjonen er samlingen av alle enhetene som et forskningsspørsmål gjelder for” (Grønmo 2004, sitert i Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2006: 206), så ideelt sett burde alle lærere som underviser i norskfaget i videregående skole på studieforbereende nivå, deltatt i undersøkelsen. Her var det hensiktsmessig å gjennomføre en utvalgsundersøkelse der kun et utvalg av lærerne deltok.

Det helt avgjørende prinsippet ved utvelgning av representative utvalg er tilfeldighet eller randomisering (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2006: 207). I forbindelse med denne undersøkelsen ble skolene tilfeldig valgt med utgangspunkt i en oversikt over videregående skoler i de ulike regionene (jmf. 4.2.4), og spørreskjemaene ble sendt til den enkelte skoles administrasjon (jmf. 4.2.5). Hvordan lærerne på den enkelte skole ble spurt om å delta i undersøkelsen er derfor av betydning for i hvilken grad utvalget kan anses for å være tilfeldig valgt. I følgeskriv ble skolens administrasjon oppfordret til å gi spørreskjemaet til lærere av begge kjønn og i ulike aldre som inneværende skoleår underviser i norsk på ulike nivå på studieforbereende utdanningsprogram og Vg3 påbygging til generell studiekompetanse (jmf. vedlegg 5). Innkomne svar viser at de ulike skolene sannsynligvis har forsøkt å etterkomme ønsket etter beste evne, men jeg er likevel åpen for at de som har sagt seg villige til å delta, er noe mer interessert i emner knyttet til det nordiske språkfelleskap og grannespråk enn de som ikke har deltatt.

Spørreundersøkelsen ble gjennomført som en tverrsnittundersøkelse over en periode på noen få uker, tre år etter at innføringen av Kunnskapsløftet startet, og samme år som tredje og siste trinn i videregående opplæring ble implementert. I og med at respondentene på valgt tidspunkt i hovedsak hadde samme kjennskap til ny læreplan i norsk (Læreplan i norsk), anser jeg tidspunktet for å være gunstig med tanke på muligheten for å avdekke variasjoner og se mulige sammenhenger i forhold til den omstillingsprosessen lærerne hadde vært igjennom siden innføring av Kunnskapsløftet. At respondentene fikk likelydende spørsmål, mulighet til å svare på spørsmålene på omtrent samme tidspunkt, i det tempo og den rekkefølgen de ønsket, og mer anonymt enn det for eksempel er mulig å få til ved en intervjuundersøkelse (Haraldsen 1999: 206), anser jeg også for å være gunstig i forhold til å sikre at datamaterialet er gyldig i forhold til formulert problemstilling og at undersøkelsen måler det den er tenkt å måle.

Undersøkelsen ble gjennomført i mindre hektisk periode av skoleåret, likevel ble ikke svarprosenten totalt sett høyere enn 53. Det er noe lavere enn nødvendig for å sikre at

generaliseringer får god validitet, men i regionene øst og nord er svarprosenten 60. I datamaterialet er det også få svar fra yngre lærere. Kun fire av de totalt 116 respondentene er i alderskategorien 20-29 år (jmf. 5.2.2), noe som gjør det vanskelig å danne seg et klart bilde av undervisningspraksis og holdninger blant de yngste lærerne. Jeg ser ikke bort fra at flere yngre lærere hadde svart på undersøkelsen hvis den hadde vært gjennomført elektronisk og ikke postalt og papirbasert.

Med begrepsvaliditet menes ”grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes å operasjonalisere det” (Kleven 2002b: 150). Her er begrepet holdning sentralt, og av spesiell interesse er lærernes holdninger til emner knyttet til det nordiske språkfelleskap og grannespråk etter innføring av ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*). Å undersøke holdninger ved å benytte kvantitativ metode og spørreskjema kan, som nevnt tidligere, være vanskelig. Utfordringen er fremfor alt å velge indikatorer i spørsmål og spørsmålskonstruksjoner som medfører at de måler det de er tenkt å måle. Her er indikatorene inspirert av tidligere forskning på området og knyttet opp mot påvirkningsfaktorer som igjen kan si noe om lærerens holdninger. Eksempler på påvirkningsfaktorer er om læreren har deltatt på kurs innenfor fagområdet, om læreren leser grannespråklitteratur på fritiden, lærerens vurdering av egen språkforståelse og om læreren synes det er viktig at elevene lærer å forstå grannespråk.

4.3.2 Statistisk validitet

Statistisk validitet vil si at ”effektestimatet er statistisk signifikant og av en rimelig størrelsesorden” (Lund 2002: 92). Kvantitativ metode, spørreundersøkelse, utvalgsstørrelse og design for øvrig, er valgt for å oppnå tilnærmet høy statistisk validitet, noe som igjen indikerer at slutninger som trekkes/tolkninger som gjøres ikke skyldes tilfeldigheter (op.cit.: 85). Til behandling av datamaterialet benytter jeg dataprogrammet SPSS²⁷ for Windows, og i den forbindelse er det utarbeidet en kodebok (vedlegg 8).

Variablers målenivå angir hva slags statistiske analyser det er meningsfylt å foreta under databehandlingen (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2006: 216). I dette prosjektets spørreskjema opereres det fortrinnsvis med variabler på ordinalnivå, men variabelen alder i spørsmål 3 er en forholdstallvariabel fordi avstanden mellom verdiene er like, og den har et

²⁷ *The Statistical Package for the Social Sciences*

naturlig nullpunkt (op.cit.: 218). Målenivå på intervall- og forholdstallnivå åpner for mer avanserte analyser (op.cit.: 219), men ordinalvariabler med fem eller flere verdier befinner seg statistisk uttrykt på grensen til intervall- eller forholdstallnivå og åpner for å benytte de samme statistiske målene som når det benyttes variabler på intervall- eller forholdstallnivå (op.cit.: 248). I undersøkelser der ordinalvariabler inngår, for eksempel ved holdningsspørsmål, bør skalaen ha minst fem verdier (loc.cit.), i spørsmålene 12 – 16 i spørreskjemaet her har skalaene seks verdier, der den sjette verdien er ”ingen formening”. Jeg behandler disse og øvrige variabler som intervalldata, dette for å åpne for bedre statistiske tester (Lie og Caspersen 2006: 21).

I de tilfellene det er av interesse å se på sammenheng mellom to variabler, gjennomføres en korrelasjonsanalyse i SPSS der samvariasjon oppgis i korrelasjonskoeffisienten Pearsons r . Pearsons r angir både type samvariasjon og hvor sterk den er. En korrelasjon på 0 forteller at det ikke er korrelasjon, 1 angir at det er fullstendig positivt sammenfall og -1 uttrykker fullstendig negativt sammenfall. Hva som er høy korrelasjon, avhenger av flere forhold, men ”[i] samfunnsvitenskapelig forskning regnes Pearsons r opp til 0,20 som en svak samvariasjon, 0,30-0,40 som relativt sterk og over 0,50 som meget sterk” (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2006: 259). Bokstaven p er uttrykk for signifikansnivå, og generalisering vil skje kun etter en nærmere studie av datamaterialet og når signifikanstesting sier at risikoen for å ta feil er under 5%, det vil si når $p < 0,05$.

Når gjennomsnittsverdier av variabler presenteres, er disse utregnet i SPSS etter at den sjette verdien ”ingen formening” er fjernet.

4.3.3 Reliabilitet

Pålitelighet eller reliabilitet har med forskningsetiske normer å gjøre, at ikke ”juks og fanteri” forekommer, at det ikke er tilfeldig det forskeren driver med og at måleresultatene er presise og stabile. Reliabilitet knytter seg til undersøkelsens data, hvilke som brukes, innsamlingsmåte og bearbeiding. I kvantitative undersøkelsesopplegg er reliabilitet kritisk (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2006: 46). Det kritiske aspektet ligger i om tallene som fremkommer gjennom analyse, er til å stole på. En måte å teste datas reliabilitet er å gjenta samme undersøkelse på samme utvalg på to ulike tidspunkt. Like funn er da et uttrykk for høy reliabilitet. At flere forskere undersøker samme fenomen og kommer til samme resultat, er uttrykk for det samme (loc.cit.).

Reliabilitet handler også om kommunikasjonen mellom spørsmålsstiller og respondent, om formidlingen av det faktiske meningsinnholdet har vært vellykket eller ei (Haraldsen 1999: 321). I arbeidet med spørreskjemaet ble det lagt stor vekt på struktur, at språket skulle tilpasses målgruppen og at spørsmålsformuleringene skulle være så presise at misforståelser ikke kunne oppstå. I ettertid har jeg likevel sett at formuleringen ”film/video” i spørsmålene 11b) og 12d) burde vært erstattet med det mer dekkende og presise ”TV/video/DVD” og at nummereringen i spørsmål 10a) kan ha vært uheldig. Hele 22 respondenter har unnlatt å svare på spørsmål 10a)b) om de har deltatt på nordiske kurs/kurs i nordisk i andre sammenhenger. Årsaken til det kan være den uheldige nummereringen, men bortfall av en slik størrelsesorden kan også bety at enkelte av respondentene har fylt ut skjemaet for fort, noe som igjen kan være en fare for reliabiliteten. I og med at bortfallet ellers er lite, velger jeg å tro at det skyldes uheldig nummerering og at flertallet av respondentene har svart på undersøkelsen etter beste evne og med intensjon om å uttrykke sin oppriktige mening.

5. Resultatet av spørreundersøkelsen

5.1 Total og regional aktivitet på ulike nivåer

I en studie av vektlegging av et fagområde er både bakgrunnsvariabler og variabler som påvirker den enkelte lærers holdninger til fagområdet, sentrale, og vektlegging måles fremfor alt i aktivitet. Det er derfor naturlig at presentasjonen av resultatet av spørreundersøkelsen starter med aktivitet, og at øvrige variabler og funn deretter i stor grad sees i forhold til aktivitet. Jeg har valgt å belyse aktivitet med utgangspunkt i nivå fordi det i ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*) er fastsatt kompetansemål som sier hva elevene i videregående skole skal kunne etter ulike nivåer. Aktiviteten måles deretter i antall timer brukt eller tenkt brukt på emner innenfor området på de ulike nivåene inneværende skoleår. Som nevnt tidligere (jmf. 4.2.5), underviser flere av lærerne som har svart på undersøkelsen, i flere basisgrupper. Svarskjemaene fra de 116 respondentene skaffer derfor innsikt i aktivitet på området i til sammen 175 basisgrupper. Når resultater som vedrører aktivitet presenteres, beskrives derfor aktiviteten til 175 lærere/respondenter. Ellers presenteres funn i svarene fra 116 lærere/respondenter.

Forslag til årsplaner knyttet til læreverket *Tema*, er utarbeidet på bakgrunn av formulerte kompetansemål for nivåene Vg1, Vg2 og Vg3 studieforbereende utdanningsprogram og læreverket (jmf. 3.3.5). Planenes funksjon er blant annet å veilede lærerne i vektlegging av ulike emner, og på bakgrunn av forslagene har jeg valgt fire svaralternativer i spørsmålene om aktivitet. Svaralternativene ”over 12 timer”, ”7-12 timer” og ”3-6 timer” taler for seg selv, men det kan være på sin plass å utdype nærmere hvorfor jeg valgte å ta med svaralternativet ”0-2 timer”. I læreplan i norsk for R94 (*Læreplan i norsk R94*) under felles mål for de fire modulene for studieforbereende studieretninger står det at elevene skal ”ha *noko* kunnskap om andre nordiske språk og ha lese dansk, svensk og *noko* islandsk litteratur på originalspråket”. Min erfaring er at før innføring av ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*) begrenset det nordiske i norskfaget i videregående skole seg i en del tilfeller til å lese noen få svenske og danske tekster på originalspråket, og i videre tekstarbeid lå fokus på det litterære og ikke det språklige. Derfor var det naturlig å anta at en del lærere ville svart ”0-2 timer” på tilsvarende spørsmål da tidligere læreplan i norsk lå til grunn for undervisningen. For å få innsikt i om det var hold i mine antagelser og om noen lærere fremdeles har et slikt

forhold til det nordiske perspektivet i norskfaget, valgte jeg å ta med svaralternativet ”0-2 timer”.

For å undersøke om reform og ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*) er av særlig betydning når intensjonen er å løfte det nordiske språkfelleskap og grannespråksforståelse frem i sentrale aktørers bevissthet sett i forhold til da 1990-tallets læreplaner lå til grunn for undervisningen, sammenligner jeg først og fremst funn i denne undersøkelsen med tilsvarende funn i undersøkelsen til Inger Aas (2000). Jeg sammenholder også i noen grad funn med overordnede trekk i forskning av eldre dato (jmf. 2.4.2./6.1.2). Der hensikten er å belyse norske læreres syn på egen språkforståelse, hvor viktig det er at de unge har god språkforståelse og i hvilken grad holdninger til grannespråk og engelsk påvirker grannespråkundervisningen, trekker jeg også inn Tore Kristiansens (2008) undersøkelse gjennomført i tidsperiodene 1998-2000 og 2005-2007. Her er hensikten ikke først og fremst å sammenligne, men å se tendenser, spesielt tendenser som gjelder lærere i videregående skole (jmf. 2.4.2).

5.1.1 Aktivitet på ulike nivåer

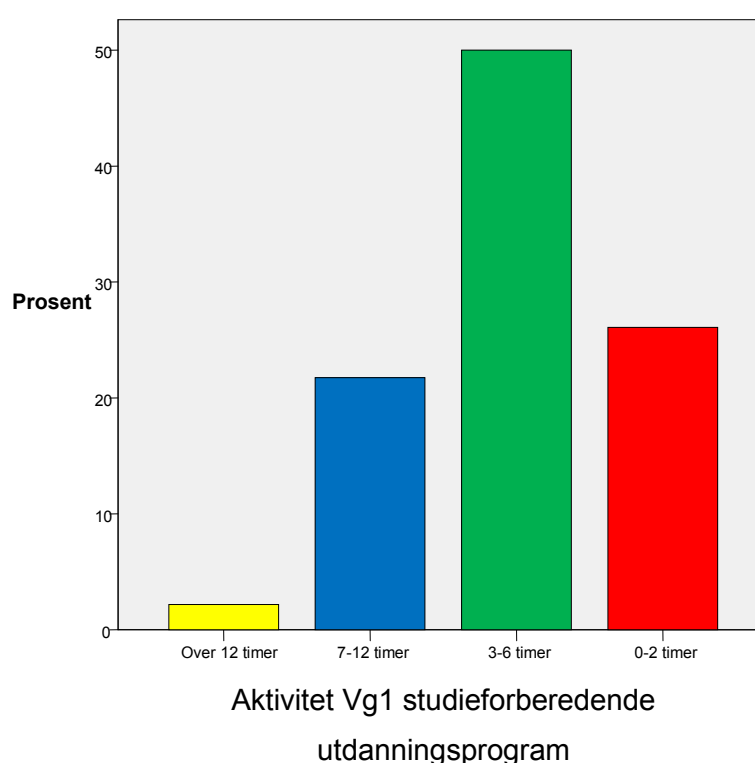
I en del av Johannes Dalsgaards holdningsundersøkelse fra 1987 var svenske gymnaslærere respondenter. Undersøkelsen viser at ingen som underviser på 3-årige linjer, svarer at de ”aldri” behandler de nordiske grannespråkene i undervisningen. I de to kommunene som er representert, svarer henholdsvis 38% og 48% at de behandler emnet ”en gang” i løpet av skoleåret og 48% og 21% svarer ”noen ganger”. Et fåtall lærere svarer at de ofte kommer tilbake til emnet i undervisningen. Sammenlignet med lærernes opplysninger om aktivitet på toårige linjer (Dalsgaard 1988: 96), kan det se ut som om grannespråkundervisningen er mer prioritert jo høyere man kommer i undervisningssystemet.

Også i undersøkelsen til Inger Aas (2000: 36) knyttes aktivitet opp mot hvor ofte den enkelte lærer behandler de skandinaviske grannespråkene i undervisningen i løpet av et skoleår. Undersøkelsen viser at 32% av de norske lærerne behandler de skandinaviske grannespråkene i undervisningen ”flere ganger” i løpet av et skoleår, 63% behandler emnet ”1-2 ganger” og 5% svarer ”aldri” (op.cit.: 41).

Gjennomgang av tidligere og ny læreplan i norsk viser at styrkingen av det nordiske perspektivet spesielt kommer til uttrykk på Vg1 studieforberedende utdanningsprogram (jmf. 3.2.2/3.3.1), og etter det første året på videregående skole skal elevene i følge læreplanen

kunne ”gjøre rede for likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene og mellom norrønt og moderne norsk” (*Læreplan i norsk*). I forslag til årsplan anbefales det å benytte åtte skoletimer til et kapittel der det nordiske er svært sentralt, i tillegg åpnes det i studert læreverv for å velge en nordisk innfallsvinkel ved behandling av andre deler av lærestoffet (jmf. 3.3.5). Undersøkelsen viser at halvparten av de 46 lærerne benytter ”3-6 timer” inneværende skoleår til emner knyttet opp mot det nordiske språkfelleskap og grannespråk, i overkant av 20% benytter ”7-12 timer”, og omtrent 25% oppgir at de benytter ”0-2 timer” (diagram 1).

Diagram 1 Aktivitet Vg1 studieforberedende utdanningsprogram



Etter Vg2 studieforberedende utdanningsprogram skal elevene kunne ”gjøre rede for et utvalg nordiske tekster i oversettelse og i original” (*Læreplan i norsk*). Som vist tidligere (jmf. 3.2.2/3.3.2), er ikke det nordiske vektlagt i særlig grad verken i studert læreverv eller i forslag til årsplan for Vg2. Her er det mer opp til den enkelte lærer å finne en god balanse mellom internasjonale, nordiske og norske tekster. At formuleringen ”et utvalg nordiske tekster” er benyttet i kompetansemålet, inviterer til at flere nordiske tekster i oversettelse og original enn tekstomfanget i studert læreverv tilsier, kan trekkes inn i undervisningen. Diagram 2 viser at rundt 45% av de 43 lærerne på Vg2 benytter ”3-6 timer”, noe over 15% benytter ”7-12 timer”, og nesten 40% benytter ”0-2 timer” i løpet av skoleåret.

Diagram 2 Aktivitet Vg2 studieforberedende utdanningsprogram

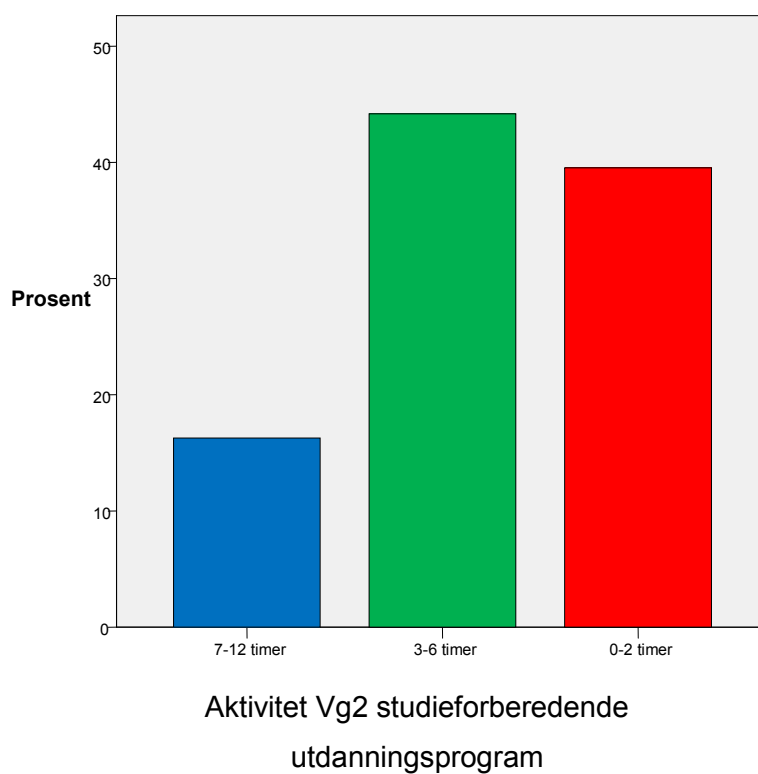
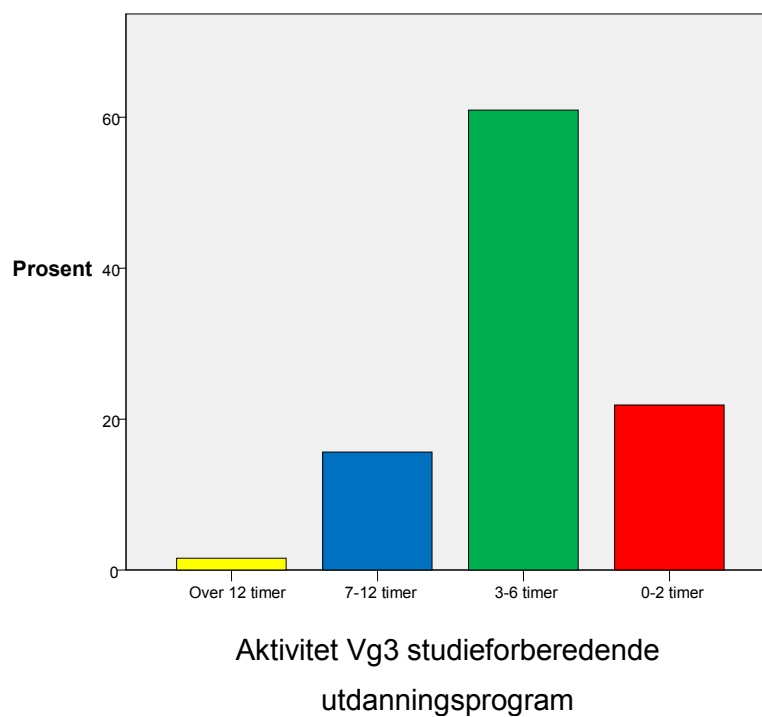
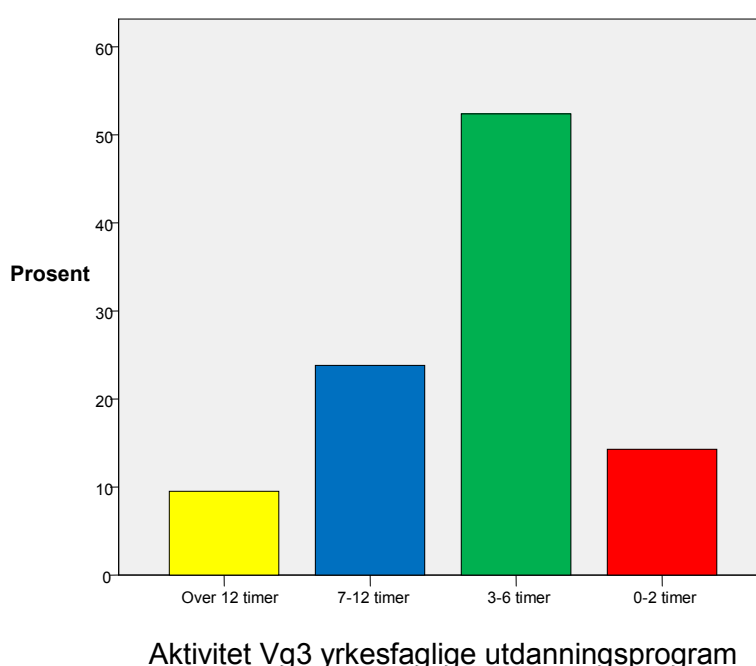


Diagram 3 Aktivitet Vg3 studieforberedende utdanningsprogram



64 lærere underviser inneværende skoleår på Vg3 studieforberedende utdanningsprogram, og etter dette skoleåret skal elevene kunne ”beskrive og sammenligne de nordiske lands språksituasjon og språkpolitikk” (*Læreplan i norsk*) (jmf. 3.2.2/3.3.3). Anbefalingen i forslag til årsplan er å benytte 12 skoletimer til språk og språkpolitikk i Norden og 18 timer til lærestoff om samisk språk og kultur (jmf. 3.3.5). Diagram 3 viser at få lærere benytter ”over 12 timer” til emner innenfor området, 60% benytter ”3-6 timer”, i overkant av 20% benytter ”0-2 timer”, og om lag 15% benytter ”7-12 timer”.

Diagram 4 Aktivitet Vg3 yrkesfaglige utdanningsprogram



Basisgrupper på linjen Vg3 påbygging til generell studiekompetanse for yrkesfaglige utdanningsprogram har 10 timer undervisning i norsk i uken, og her gjelder de samme kompetansemål som etter Vg2 og Vg3 for studieforberedende utdanningsprogram. Det tilsier at i løpet av skoleåret bør lærerne i tillegg til å benytte antall skoletimer som anbefalt for Vg3 studieforberedende utdanningsprogram (jmf. 3.3.5), gjennomføre undervisning som også gjør elevene i stand til å kunne ”gjøre rede for et utvalg nordiske tekster i oversettelse og i original” (*Læreplan i norsk*) (jmf. 3.2.2/3.3.2/3.3.3). Undersøkelsen viser at også her velger over halvparten av de 22 lærerne å benytte ”3-6 timer”. En del lærere er bevisst at det bør settes av flere timer her enn på Vg3 studieforberedende utdanningsprogram, og til sammen 35% oppgir at de benytter over syv timer. Også på dette nivået svarer omtrent 15% av lærerne at de bruker ”0-2 timer” inneværende skoleår (diagram 4).

5.1.2 Regionale forskjeller i aktivitet på ulike nivåer

Undersøkelsen til Inger Aas (2000: 41) viser at forskjellene i aktivitet mellom regionene er stor. Flest lærere i Troms/Finnmark (50%) svarer at de behandler emnet ”flere ganger” i året, deretter følger lærerne i Østfold/Hedmark (34%), Aust- og Vest-Agder (27%) og Sogn og Fjordane/Møre og Romsdal (24%). Lærerne fra Vestlandet er også mest samstemte i sine svar, fordi 72% svarer at de behandler emnet ”1-2 ganger”. Det er først og fremst lærere i Aust- og Vest-Agder som svarer at de ”aldri” behandler emnet (14%). Ingen av lærerne i Troms/Finnmark svarer ”aldri”. Størst variasjon i aktivitet finner vi i Aust- og Vest-Agder.

Tabell 2 for Vg1 studieforbereende utdanningsprogram viser at flesteparten av lærerne som svarer ”7-12 timer”, kommer fra Troms/Finnmark, deretter følger lærerne i Østfold/Hedmark og Aust og Vest-Agder. Lærerne i Sogn og Fjordane/Møre og Romsdal er mest samstemte i sine svar, fordi 71,4% svarer ”3-6 timer”. Her svarer også færre lærere enn i andre regioner at de benytter ”0-2 timer”. Tre av fire lærere i Oslo svarer ”0-2 timer”, deretter følger i Aust- og Vest-Agder, som også har størst variasjon i aktivitet.

Tabell 2 Regionale forskjeller i aktivitet Vg1 studieforbereende utdanningsprogram

		Region					Total
		Øst	Sør	Vest	Nord	Oslo	
Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg1st?	Over 12 timer	0 ,0%	1 14,3%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 2,2%
	7-12 timer	3 21,4%	1 14,3%	1 14,3%	5 35,7%	0 ,0%	10 21,7%
	3-6 timer	8 57,1%	3 42,9%	5 71,4%	6 42,9%	1 25,0%	23 50,0%
	0-2 timer	3 21,4%	2 28,6%	1 14,3%	3 21,4%	3 75,0%	12 26,1%
	Total	14 100,0%	7 100,0%	7 100,0%	14 100,0%	4 100,0%	46 100,0%

Signifikantest: $p=0,493$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,104

Tabell 3 viser at også på Vg2 studieforbereende utdanningsprogram er det prosentvis flest lærere i Troms/Finnmark som svarer ”7-12 timer”, deretter følger Oslo, Sogn og Fjordane/Møre og Romsdal, Aust- og Vest-Agder og Østfold/Hedmark. Tre av fem lærere i Oslo svarer ”0-2 timer”, og på dette nivået er andelen lærere som svarer ”0-2 timer”, høy både i Troms/Finnmark og i Østfold/Hedmark. Størst variasjon i aktivitet er å finne blant lærerne i Troms/Finnmark.

Tabell 3 Regionale forskjeller i aktivitet Vg2 studieforberedende utdanningsprogram

		Region					Total
		Øst	Sør	Vest	Nord	Oslo	
Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg2st?	7-12 timer	1 8,3%	1 12,5%	1 14,3%	3 27,3%	1 20,0%	7 16,3%
	3-6 timer	6 50,0%	5 62,5%	4 57,1%	3 27,3%	1 20,0%	19 44,2%
	0-2 timer	5 41,7%	2 25,0%	2 28,6%	5 45,5%	3 60,0%	17 39,5%
Total		12 100,0%	8 100,0%	7 100,0%	11 100,0%	5 100,0%	43 100,0%

Signifikanstest: $p=0,948$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,010

Tabell 4 viser at på Vg3 studieforberedende utdanningsprogram svarer flest lærere i Troms/Finnmark ”7-12 timer”, deretter følger Oslo og Østfold/Hedmark. Videre ser vi at det er flest lærere i Aust- og Vest-Agder som svarer ”0-2 timer”, fulgt av Troms/Finnmark. På Vg3 yrkesfaglige utdanningsprogram (tabell 5) svarer flest lærere i Østfold/Hedmark at de benytter ”7-12 timer” inneværende skoleår, deretter følger Troms/Finnmark. En lærer i Troms/Finnmark og en i Aust- og Vest-Agder svarer ”over 12 timer”. Tre lærere svarer ”0-2 timer”, disse finner vi på Sørlandet og Vestlandet. Tre lærer svarer ”over 12 timer” på Vg3 nivå, to fra Aust- og Vest-Agder og en fra Troms/Finnmark. Lærerne i Oslo og Østfold/Hedmark svarer totalt sett i liten grad ”0-2 timer” på Vg3-nivå. Størst variasjon i aktivitet finner vi i Aust- og Vest-Agder og Troms/Finnmark.

Tabell 4 Regionale forskjeller i aktivitet Vg3 studieforberedende utdanningsprogram

		Region					Total
		Øst	Sør	Vest	Nord	Oslo	
Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg3st?	Over 12 timer	0 ,0%	1 11,1%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 1,6%
	7-12 timer	3 18,8%	0 ,0%	2 11,8%	3 23,1%	2 22,2%	10 15,6%
	3-6 timer	11 68,8%	5 55,6%	11 64,7%	6 46,2%	6 66,7%	39 60,9%
	0-2 timer	2 12,5%	3 33,3%	4 23,5%	4 30,8%	1 11,1%	14 21,9%
	Total	16 100,0%	9 100,0%	17 100,0%	13 100,0%	9 100,0%	64 100,0%

Signifikanstest: $p=0,966$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,005

Tabell 5 Regionale forskjeller i aktivitet Vg3 yrkesfaglige utdanningsprogram

		Region					Total
		Øst	Sør	Vest	Nord	Oslo	
Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg3yf?	Over 12 timer	0 ,0%	1 16,7%	0 ,0%	1 25,0%	0 ,0%	2 9,1%
	7-12 timer	2 40,0%	1 16,7%	1 16,7%	1 25,0%	0 ,0%	5 22,7%
	3-6 timer	3 60,0%	2 33,3%	4 66,7%	2 50,0%	1 100,0%	12 54,5%
	0-2 timer	0 ,0%	2 33,3%	1 16,7%	0 ,0%	0 ,0%	3 13,6%
	Total	5 100,0%	6 100,0%	6 100,0%	4 100,0%	1 100,0%	22 100,0%

Signifikanstest: $p=0,876$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,035

Lærerne i Troms/Finnmark er mest aktive på Vg1-nivå, fulgt av Østfold/Hedmark. Lærere fra Troms/Finnmark er også de mest aktive på Vg2-nivå, men her svarer også flere lærere i nord og øst enn i sør og vest at de benytter ”0-2 timer”. Videre undersøkelser viser at bare omtrent halvparten av lærerne i nord og øst er fritidslesere. Til sammenligning leser alle lærerne fra Sørlandet og fem av syv fra Vestlandet som underviser på Vg2-nivå, grannespråklitteratur på fritiden (jmf. 5.7.3). Videre undersøkelser viser også at ingen lærere i sør mener det nordiske perspektivet har fått for liten plass i ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*) (jmf. 5.5.4). På Vg3 for studieforberedende utdanningsprogram er det mest aktivitet i Østfold/Hedmark, fulgt av Troms/Finnmark. På den ene siden har flere lærere i nord enn øst svart ”7-12 timer”, men på den annen side er andelen som har svart ”3-6 timer”, høyere, og andelen som har svart ”0-2 timer”, lavere blant lærerne i Østfold/Hedmark.

Totalt sett er lærerne i Troms/Finnmark mest aktive, deretter følger lærerne i Østfold/Hedmark. De mest aktive enkeltlærerne finner vi i sør, men totalt sett er lærerne i Oslo og i Aust- og Vest-Agder de minst aktive. Samisk og kvensk er språk i Norden det er naturlig å tro at mange lærere i Troms/Finnmark har nærmere kontakt med enn lærere i andre regioner. I spørsmål om aktivitet i spørreskjema er formuleringen ”det nordiske språkfelleskap” benyttet, og kontakten lærerne har med samisk og kvensk til daglig kan være en mulig årsak til at undersøkelsen viser at aktiviteten er best i de nordligste fylkene. Mulige årsaker til bedre aktivitet i Østfold/Hedmark enn i andre regioner kan være nærhet til naboland, at språklig slektskap gir økt grannespråksforståelse og god tilgang til nabospråklitteratur (Aas 2000: 42). Jeg ser heller ikke bort fra at noe av årsaken til resultatene her ligger i at svarprosentene i Troms/Finnmark og Østfold/Hedmark er høyere enn i de øvrige regionene.

5.1.3 Oppsummering av total og regional aktivitet på ulike nivåer

Totalt sett viser undersøkelsen at i 2,3% (4) av basisgruppene benyttes ”over 12 timer” på emner knyttet opp mot det nordiske språkfelleskap og grannespråk inneværende skoleår, i 18,3% (32) benyttes ”7-12 timer”, i 53,1% (93) benyttes ”3-6 timer” og i 26,3% (46) benyttes ”0-2 timer” (tabell 6). Oversikten i tabell 6 viser også at det er forholdsvis lik aktivitet på nivåene Vg1 og Vg3 studieforberedende utdanningsprogram. Det kan bety at lærerne, tre år etter innføring av ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*), er bevisst at det nordiske perspektivet er styrket på Vg1 studieforberedende utdanningsprogram.

Tabell 6 Oversikt aktivitet – alle nivåer. Totalt.

Aktivitet	Nivå	Vg1 st %	Vg2 st %	Vg3 st %	Vg3 yf %	Totalt %
Over 12		2,2	0	1,6	9,1	2,3
7-12		21,7	16,3	15,6	22,7	18,3
3-6		50,0	44,2	60,9	54,5	53,1
0-2		26,1	39,5	21,9	13,6	26,3

Oversikten i tabell 7 viser at det er til dels store variasjoner i regionale aktivitet på de ulike nivåene. På Vg1-nivå er det lærerne i Oslo som oppgir å ha minst aktivitet på området. De mest aktive lærerne finner vi i Troms/Finnmark, deretter følger lærerne i Østfold/Hedmark og Aust og Vest-Agder.

På Vg2-nivå er det også i Troms/Finnmark vi finner de mest aktive lærerne, selv om mange også svarer ”0-2 timer”. Deretter følger lærerne i Aust og Vest-Agder og Sogn og Fjordane/Møre og Romsdal. Lærerne i Oslo, Troms/Finnmark og Østfold/Hedmark bidrar i første rekke til at hele 39,5% av lærerne totalt sett oppgir at de benytter ”0-2 timer” til emner innenfor området på dette nivået.

På Vg3 for studieforbereende utdanningsprogram er det mest aktivitet i Østfold/Hedmark og Oslo, fulgt av Troms/Finnmark. Størst andel lærere som svarer ”0-2 timer”, finner vi på Vg3 for studieforbereende utdanningsprogram i Aust og Vest-Agder, noe som igjen tilsier at lærerne i her har minst aktivitet. På Vg3 yrkesfaglige utdanningsprogram er det også Troms/Finnmark som har mest aktivitet, deretter følger Østfold/Hedmark og Aust- og Vest-Agder.

Tabell 7 Oversikt aktivitet - alle nivåer. Totalt og regionalt.

Nivå	Aktivitet	Region	Øst %	Sør %	Vest %	Nord %	Oslo %	Totalt %
Vg1st	Over 12		0	14,3	0	0	0	2,2
	7-12		21,4	14,3	14,3	35,7	0	21,7
	3-6		57,1	42,9	71,4	42,9	25,0	50,0
	0-2		21,4	28,6	14,3	21,4	75,0	26,1
Vg2st	Over 12		0	0	0	0	0	0
	7-12		8,3	12,5	14,3	27,3	20,0	16,3
	3-6		50,0	62,5	57,1	27,3	20,0	44,2
	0-2		41,7	25,0	28,6	45,5	60,0	39,5
Vg3st	Over 12		0	11,1	0	0	0	1,6
	7-12		18,8	0	11,8	23,1	22,2	15,6
	3-6		68,8	55,6	64,7	46,2	66,7	60,9
	0-2		12,5	33,3	23,5	30,8	11,1	21,9
Vg3yf	Over 12		0	16,7	0	25,0	0	9,1
	7-12		40,0	16,6	16,7	25,0	0	22,7
	3-6		60,0	33,3	33,3	50,0	100	54,5
	0-2		0	33,3	33,3	0	0	13,6

Undersøkelsen viser at totalt sett benytter lærerne i Troms/Finnmark flest timer til emner knyttet opp mot det nordiske språkfelleskap og grannespråk inneværende skoleår, deretter følger lærerne i Østfold/Hedmark. Minst aktivitet er det i Oslo og Aust- og Vest-Agder, men i sør finner vi også de ivrigste enkeltlærerne. Tre av totalt fire lærer som svarer ”over 12 timer”, kommer fra Sørlandet. Lærere fra Oslo deltok ikke i undersøkelsen til Inger Aas (2000), dermed er tendensen den samme i de to undersøkelsene når det gjelder regionale forskjeller i aktivitet.

5.2 Aktivitet og bakgrunnsvariablene kjønn, alder og ansiennitet

Totalt sett viser undersøkelsen til Inger Aas (2000: 37) at det kan se ut som om mannlige lærere er mer aktive enn kvinnelige fordi andelen mannlige som svarer ”flere ganger” er 28%, og andelen kvinnelige som svarer det samme, er 20%. Undersøkelsen viser også at lærere over 30 er mer ivrige enn lærere under 30, og at lærerne har utdanning fra både universitet og høyskoler, i noen tilfeller fra begge deler (op.cit.:153).

5.2.1 Aktivitet og kjønn

Her har 39 (33,9%) mannlige og 77 (66,1%) kvinnelige lærere deltatt i undersøkelsen, og tabell 8 viser at kvinnelige lærere er mer aktive enn mannlige på Vg1-nivå. En kvinnelig lærer oppgir at hun benytter ”over 12 timer”, og prosentvis flere kvinner enn menn svarer at de benytter ”7-12 timer” inneværende skoleår til emner innenfor området. 58,8% av mennene og 44,8% av kvinnene bruker ”3-6 timer”, og andelen som svarer 0-2 timer, er noe høyere for menn enn for kvinner.

Tabell 8 Sammenheng mellom aktivitet og kjønn Vg1 studieforbereende utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg1st?				Total
		Over 12 timer	7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Er du mann eller kvinne?	Mann	0 0,0%	2 11,8%	10 58,8%	5 29,4%	17 100,0%
	Kv inne	1 3,4%	8 27,6%	13 44,8%	7 24,1%	29 100,0%
Total		1 2,2%	10 21,7%	23 50,0%	12 26,1%	46 100,0%

Signifikantest: $p=0.232$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,180

Tabell 9 Sammenheng mellom aktivitet og kjønn Vg2 studieforbereende utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg2st?			Total
		7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Er du mann eller kvinne?	Mann	3 17,6%	3 17,6%	11 64,7%	17 100,0%
	Kv inne	4 15,4%	16 61,5%	6 23,1%	26 100,0%
Total		7 16,3%	19 44,2%	17 39,5%	43 100,0%

Signifikanstest: $p=0,079$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,271

Tabell 9 viser at det er først og fremst på Vg2 studieforbereende utdanningsprogram kvinnelige lærere er mer aktive enn mannlige. Andelen mannlige lærere som svarer ”0-2 timer”, er her svært høy, mens kvinner hovedsakelig bruker ”3-6 timer”. Det er en svak negativ korrelasjon mellom variablene på dette nivå, men sammenhengen er ikke signifikant.

Tabell 10 Sammenheng mellom aktivitet og kjønn Vg3 studieforbereende utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg3st?				Total
		Over 12 timer	7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Er du mann eller kvinne?	Mann	0 ,0%	4 18,2%	13 59,1%	5 22,7%	22 100,0%
	Kv inne	1 2,4%	6 14,3%	26 61,9%	9 21,4%	42 100,0%
Total		1 1,6%	10 15,6%	39 60,9%	14 21,9%	64 100,0%

Signifikanstest: $p=0,903$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,016

Tabell 11 Sammenheng mellom aktivitet og kjønn Vg3 yrkesfaglige utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg3yf?				Total
		Over 12 timer	7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Er du mann eller kvinne?	Mann	1 20,0%	0 ,0%	3 60,0%	1 20,0%	5 100,0%
	Kv inne	1 5,9%	5 29,4%	9 52,9%	2 11,8%	17 100,0%
Total		2 9,1%	5 22,7%	12 54,5%	3 13,6%	22 100,0%

Signifikanstest: $p=0,829$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,049

På Vg3 studieforbereende utdanningsprogram er det lite kjønnsforskjeller når det gjelder aktivitet (tabell 10). En stor andel av respondentene svarer ”3-6 timer”, men prosentvis flere menn enn kvinner svarer ”7-12 timer”. Tabell 11 viser at det først og fremst er kvinnelige lærere som underviser på yrkesfaglig utdanningsprogram. Her er tendensen at kvinnelige lærere er mest aktive, fordi seks av syv lærere som benytter over syv timer på emner innenfor området i løpet av inneværende skoleår, er kvinner. Totalt sett benytter tre lærere ”over 12 timer” på Vg3, to kvinner og en mann.

I denne undersøkelsen er de kvinnelige lærerne mer aktive enn de mannlige, spesielt gjelder dette på Vg2-nivå. En mulig forklaring til at kvinnelige lærere er langt mer aktive enn

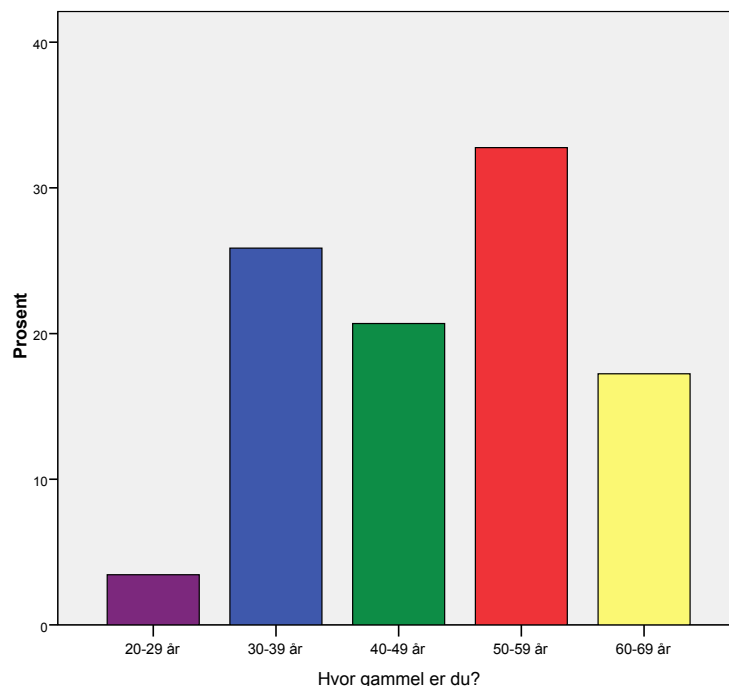
mannlige på Vg2, er at kvinnelige lærere i noe større grad enn mannlige leser grannespråklitteratur på fritiden, og det er også først og fremst kvinner som leser skjønnlitterære tekster (jmf. 5.7.1). I undersøkelsen til Inger Aas var de mannlige lærerne ikke bare de mest aktive, hun skriver også at ”de mannlige lærerne i min undersøkelse leser noe mer enn de kvinnelige” (Aas 2000: 148).

Videre analyser viser også at kvinnelige lærere i større grad enn mannlige er fornøyd med grannespråkundervisningen de selv fikk i egen studietid (jmf. 5.4.1), og de synes det er viktigere at de unge lærer å forstå grannespråk (jmf. 5.10.1). At så mange mannlige lærere svarer ”0-2 timer” på Vg2-nivå forteller også at det fortrinnsvis er menn som skjuler seg bak den høye andelen (39,5%) som oppgir at de benytter ”0-2 timer” på dette nivået (jmf. 5.1.2).

5.2.2 Aktivitet og alder

Jeg har valgt å studere bakgrunnsvariabelen alder ved å benytte fem alderskategorier. Diagram 5 viser at av de 116 respondentene er 3,4% (4) i alderskategorien ”20-29 år”, 25,9% (30) er ”30-39 år”, 20,7% (24) er ”40-49 år”, 32,8% (38) er ”50-59 år” og 17,2% (20) er i alderskategorien ”60-69 år”. Gjennomsnittsalderen er 48,5 år.

Diagram 5 Hvor gammel er du? Totalt.



Lærerne i alderskategorien ”40-49 år” er totalt sett de mest aktive på Vg1 studieforberedende utdanningsprogram (tabell 12), tett fulgt av lærerne i alderen ”50-59 år”. Lærerne mellom 40

og 49 er også mest samstemte i sine svar, fordi tre av fire svarer ”3-6 timer”, og ingen svarer ”0-2 timer”. Det er først og fremst lærerne i aldersgruppen 50-69 år som svarer at de bruker ”0-2 timer” inneværende skoleår, fire av ti lærere mellom 50 og 59 år og halvparten av lærerne mellom 60 og 69 år svarer dette. Aldersmessig fordeling viser at to lærere på Vg1 studieforbereende utdanningsprogram er mellom 20-29 år, den ene har svart ”7-12 timer” og den andre ”0-2 timer”. Det er en svak positiv korrelasjon mellom variablene aktivitet og alder på dette nivå, men sammenhengen er ikke signifikant.

Tabell 12 Sammenheng mellom aktivitet og alder Vg1 studieforbereende utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg1st?				Total
		Over 12 timer	7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Hvor gammel er du?	20-29 år	0 ,0%	1 50,0%	0 ,0%	1 50,0%	2 100,0%
	30-39 år	0 ,0%	3 25,0%	7 58,3%	2 16,7%	12 100,0%
	40-49 år	0 ,0%	3 25,0%	9 75,0%	0 ,0%	12 100,0%
	50-59 år	1 8,3%	3 25,0%	3 25,0%	5 41,7%	12 100,0%
	60-69 år	0 ,0%	0 ,0%	4 50,0%	4 50,0%	8 100,0%
Total		1 2,2%	10 21,7%	23 50,0%	12 26,1%	46 100,0%

Signifikanstest: $p=0.131$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,226

Blant lærerne som underviser på Vg2 studieforbereende utdanningsprogram (tabell 13), er ingen under 30 år. Lærerne i aldersgruppen 40 og 59 er de mest aktive, de mellom 50 og 59 år er noe mer aktive enn de mellom 40 og 49 år. Her er det også prosentvis flest lærere i alderskategorien ”60-69 år” som er lite aktive, men det er også verdt å merke seg at noen av de eldste lærerne bruker ”7– 12 timer” inneværende skole år.

Tabell 13 Sammenheng mellom aktivitet og alder Vg2 studieforbereende utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg2st?			Total
		7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Hvor gammel er du?	30-39 år	0 ,0%	6 60,0%	4 40,0%	10 100,0%
	40-49 år	2 16,7%	6 50,0%	4 33,3%	12 100,0%
	50-59 år	3 25,0%	5 41,7%	4 33,3%	12 100,0%
	60-69 år	2 22,2%	2 22,2%	5 55,6%	9 100,0%
Total		7 16,3%	19 44,2%	17 39,5%	43 100,0%

Signifikanstest: $p=0,746$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,051

Tabellene 14 og 15 viser at på avgangsnivået er lærerne i alderskategorien ”30-39 år” de mest aktive, og også her finner vi de minst aktive lærerne i alderskategorien ”60-69 år”. Av de til sammen 86 lærerne som underviser på Vg3-nivå, er 32 mellom 50 og 59 år, og i denne

alderskategorien finner vi både aktive og lite aktive lærere. På studieforbereende utdanningsprogram svarer en av fire lærere i alderen ”50-59 år” at de benytter ”7-12 timer” inneværende skoleår, like mange svarer ”0-2 timer”. Tre av lærerne er under 30 år, alle har krysset av for svaralternativet ”3-6 timer”.

Tabell 14 Sammenheng mellom aktivitet og alder Vg3 studieforbereende utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg3st?				Total
		Over 12 timer	7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Hvor gammel er du?	20-29 år	0 ,0%	0 ,0%	2 100,0%	0 ,0%	2 100,0%
	30-39 år	1 7,7%	1 7,7%	9 69,2%	2 15,4%	13 100,0%
	40-49 år	0 ,0%	2 14,3%	9 64,3%	3 21,4%	14 100,0%
	50-59 år	0 ,0%	6 26,1%	11 47,8%	6 26,1%	23 100,0%
	60-69 år	0 ,0%	1 8,3%	8 66,7%	3 25,0%	12 100,0%
Total		1 1,6%	10 15,6%	39 60,9%	14 21,9%	64 100,0%

Signifikanttest: $p=0,494$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,087

Tabell 15 Sammenheng mellom aktivitet og alder Vg3 yrkesfaglige utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg3yf?				Total
		Over 12 timer	7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Hvor gammel er du?	20-29 år	0 ,0%	0 ,0%	1 100,0%	0 ,0%	1 100,0%
	30-39 år	1 20,0%	1 20,0%	2 40,0%	1 20,0%	5 100,0%
	40-49 år	0 ,0%	1 33,3%	2 66,7%	0 ,0%	3 100,0%
	50-59 år	1 11,1%	2 22,2%	4 44,4%	2 22,2%	9 100,0%
	60-69 år	0 ,0%	1 25,0%	3 75,0%	0 ,0%	4 100,0%
Total		2 9,1%	5 22,7%	12 54,5%	3 13,6%	22 100,0%

Signifikanttest: $p=0,876$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,035

Totalt sett er lærerne i aldersgruppen 40-59 år mest aktive, og de eldste lærerne er minst aktive. Lærere i aldersgruppen 40-59 år er de mest aktive på nivåene Vg1 og Vg2. På Vg3-nivå er det høyest aktivitet blant lærere i alderskategorien ”30-39 år”, fulgt av lærerne i aldersgruppen 40-59 år. Aktiviteten blant de yngste lærerne er varierende.

Lærere i alderskategorien ”60-69 år” er de minst aktive, og kategorien er også den eneste hvor det er flest menn (65%). Videre undersøkelser viser også at alder/aktivitet kan være noe vanskelig å forklare med bakgrunn i for eksempel kriteriet egen lesing av grannespråklitteratur på fritiden, fordi de eldste lærerne er de ivrigste fritidsleserne (jmf. 5.7.1).

Hvorfor 30-åringene er mest aktive på Vg3-nivå kan ha ulike forklaringer. En forklaring kan være at de er mindre ”reformtrette” og dermed har satt seg bedre inn i ny læreplan (*Læreplan i norsk*) enn sine eldre kolleger. En annen forklaring kan være at de er mer ambisiøse på elevenes vegne i forhold til eksamen, at de ønsker å unngå at elevene skal møte til eksamen med ”huller” i kunnskapene sine i større grad enn sine kolleger. At de eldre lærerne er mindre aktive i avgangsgrupper, kan imidlertid også tolkes dit hen at det er de som er mest eksamensrettet i sin undervisning, men at de planlegger og gjennomfører undervisning ut fra hva de føler er hensiktsmessig og viktig i forhold til eksamen mer av ”gammel vane”. Det nordiske språkfelleskap og grannespråk har tradisjonelt sett ikke vært særlig sentralt verken til skriftlig eller muntlig eksamen, og det er først denne våren at avgangselevne skal opp i eksamen etter ny reform (jmf. 5.1.1). Videre undersøkelser vil også vise at lærerne i alderskategorien ”30-39 år” er mest tilfreds med grannespråksundervisningen de fikk i egen studietid (jmf. 5.4.1). Mange har også kort ansiennitet som lærere i norskfaget i videregående skole (jmf. 5.2.3). I og med at lærere i kun fem basisgrupper er i alderskategorien 20-29 år er det vanskelig å si noe om tendensen er den samme her som i undersøkelsen til Inger Aas (2000), utover å fastslå at aktiviteten blant de yngste lærerne er varierende.

Når det gjelder bakgrunnsvariablene kjønn og alder, er det også en tendens til at det er samme kjønn og samme aldersgruppe som er mest aktiv på nivåene Vg1 og Vg2, men ikke Vg3. Når det gjelder kjønn, kan forklaringen ligge i at 66,1% av respondentene er kvinner. Noe av forklaringen til at aldersgruppen 40-59 år totalt sett fremstår som de mest aktive på Vg1 og Vg2, kan også ligge i svarprosent. Over halvparten av respondentene tilhører denne aldersgruppen.

5.2.3 Aktivitet og ansiennitet

Spørreskjemaet inneholder to spørsmål som kan si noe om den enkelte lærers kvalifikasjoner, spørsmål 4 om hvilken type utdanningsinstitusjon læreren har sin norskfaglige utdanning fra og spørsmål 5 om hvor mange år læreren har undervist i norskfaget i videregående skole. Spørsmål 4 om formell kompetanse er ikke tatt med som egen variabel, men en kvalitativ studie av respondentenes svar viser at 90 av de 116 lærerne har sin utdanning fra universitet og 14 fra høyskole, og 12 har sin utdanning fra begge typer utdanningsinstitusjon. Respondentenes formelle kompetanse er i samsvar med undersøkelsen til Inger Aas (op.cit.: 153).

Tabell 16 viser at det er god spredning når det gjelder ansiennitet. 17 lærere har arbeidet som norsklærer i videregående skole i ”1-3 år”. Datamaterialet viser at tre er i alderskategorien ”20-29 år”, 12 er ”30-39 år” og to er ”40-49 år”. Det er naturlig å anta at noen av disse er nyutdannede, mens andre kan ha hatt tidligere karrierer som norsklærere i andre utdanningsinstitusjoner. Hele 11 lærere har hatt sitt virke som norsklærer i videregående skole i ”over 30 år”. Så her er både nyutdannede og mer etablerte lærere godt representert.

Tabell 16 Hvor mange år har du undervist i norskfaget i videregående skole? Totalt.

	Frequency	Percent
Valid 1-3 år	17	14,7
4-10 år	28	24,1
11-20 år	29	25,0
21-30 år	31	26,7
Over 30 år	11	9,5
Total	116	100,0

Tabell 17 viser sammenheng mellom ansiennitet og egen faglig trygghet, og noe overraskende viser det seg at lærerne med lengst ansiennitet føler faglig utrygghet i større grad enn sine kolleger. Det er først og fremst lærerne med ansiennitet på ”21-30” år som føler seg faglig trygge i emner knyttet opp mot det nordiske språkfelleskap og grannespråk, deretter følger lærerne med ansiennitet på ”1-3 år” og ”11-20 år”.

Tabell 17 Sammenheng mellom ansiennitet og egen faglig usikkerhet

		Hvor mange år har du undervist i norskfaget i videregående skole?					Total
		1-3 år	4-10 år	11-20 år	21-30 år	Over 30 år	
Er egen faglig usikkerhet problematisk i grannespråkundervisningen?	Ja	2 11,8%	6 21,4%	4 13,8%	3 9,7%	3 27,3%	18 15,5%
	Nei	15 88,2%	22 78,6%	25 86,2%	28 90,3%	8 72,7%	98 84,5%
Total		17 100,0%	28 100,0%	29 100,0%	31 100,0%	11 100,0%	116 100,0%

Signifikanstest: $p=0,934$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,008

De mest aktive på nivået Vg1 studieforbereende utdanningsprogram (tabell 18), er lærerne som har hatt sitt virke på videregående nivå i ”11-20 år”. Halvparten av lærerne i kategorien svarer at de inneværende skoleår bruker ”7-12 timer” på emnet, til sammenligning svarer 60% av lærerne med 1-3 års fartstid ”3-6 timer”. De fem som har vært norsklærere i videregående skole i over 30 år, benytter færre timer enn sine kolleger til emner innenfor området.

Tabell 19 viser at antall år den enkelte lærer har jobbet som norsklærer i videregående skole, har lite å si for aktivitet på Vg2-nivå. Respondentene svarer forholdsvis likt, men prosentvis flest lærere med ”4-10 år” ansiennitet svarer ”0-2 timer”.

Tabell 18 Sammenheng mellom aktivitet og ansiennitet Vg1 studieforbereende utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg1st?				Total
		Over 12 timer	7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Hvor mange år har du undervist i norskfaget i videregående skole?	1-3 år	0 ,0%	2 20,0%	6 60,0%	2 20,0%	10 100,0%
	4-10 år	0 ,0%	1 8,3%	9 75,0%	2 16,7%	12 100,0%
	11-20 år	0 ,0%	4 50,0%	3 37,5%	1 12,5%	8 100,0%
	21-30 år	1 9,1%	3 27,3%	3 27,3%	4 36,4%	11 100,0%
	Over 30 år	0 ,0%	0 ,0%	2 40,0%	3 60,0%	5 100,0%
	Total	1 2,2%	10 21,7%	23 50,0%	12 26,1%	46 100,0%

Signifikanstest: $p=0,563$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,088

Tabell 19 Sammenheng mellom aktivitet og ansiennitet Vg2 studieforbereende utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg2st?			Total
		7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Hvor mange år har du undervist i norskfaget i videregående skole?	1-3 år	1 14,3%	4 57,1%	2 28,6%	7 100,0%
	4-10 år	1 10,0%	4 40,0%	5 50,0%	10 100,0%
	11-20 år	1 11,1%	4 44,4%	4 44,4%	9 100,0%
	21-30 år	3 25,0%	5 41,7%	4 33,3%	12 100,0%
	Over 30 år	1 20,0%	2 40,0%	2 40,0%	5 100,0%
	Total	7 16,3%	19 44,2%	17 39,5%	43 100,0%

Signifikanstest: $p=0,678$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,065

På Vg3 studieforbereende utdanningsprogram (tabell 20) er det også lærerne med 11-20 års ansiennitet som er mest aktive, men prosentvis er det også i denne kategorien flest benytter ”0-2 timer”. Tabell 21 viser for yrkesfaglige studieprogram at tendensen er at de mest aktive på studieforbereende utdanningsprogram, er de minst aktive på yrkesfaglige utdanningsprogram.

Tabell 20 Sammenheng mellom aktivitet og ansiennitet Vg3 studieforbereende utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg3st?				Total
		Over 12 timer	7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Hvor mange år har du undervist i norskfaget i videregående skole?	1-3 år	0 ,0%	0 ,0%	3 100,0%	0 ,0%	3 100,0%
	4-10 år	1 7,1%	2 14,3%	7 50,0%	4 28,6%	14 100,0%
	11-20 år	0 ,0%	2 9,1%	16 72,7%	4 18,2%	22 100,0%
	21-30 år	0 ,0%	5 27,8%	8 44,4%	5 27,8%	18 100,0%
	Over 30 år	0 ,0%	1 14,3%	5 71,4%	1 14,3%	7 100,0%
	Total	1 1,6%	10 15,6%	39 60,9%	14 21,9%	64 100,0%

Signifikanstest: $p=0,947$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,008

Tabell 21 Sammenheng mellom aktivitet og ansiennitet Vg3 yrkesfaglige utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg3yf?				Total
		Over 12 timer	7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Hvor mange år har du undervist i norskfaget i videregående skole?	1-3 år	0 ,0%	2 66,7%	1 33,3%	0 ,0%	3 100,0%
	4-10 år	1 25,0%	0 ,0%	2 50,0%	1 25,0%	4 100,0%
	11-20 år	0 ,0%	2 33,3%	4 66,7%	0 ,0%	6 100,0%
	21-30 år	1 16,7%	0 ,0%	3 50,0%	2 33,3%	6 100,0%
	Over 30 år	0 ,0%	1 33,3%	2 66,7%	0 ,0%	3 100,0%
	Total	2 9,1%	5 22,7%	12 54,5%	3 13,6%	22 100,0%

Signifikanstest: $p=0,475$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,161

Totalt sett viser undersøkelsen en tendens til at det er lærerne med ansiennitet i kategorien ”11-20 år” som er mest aktive, tett fulgt av lærerne med ansiennitet på ”21-30år”. Noe av forklaringen kan som vi har sett, ligge i at lærerne med ansiennitet i disse kategoriene føler høy grad av faglig trygghet.

5.2.4 Oppsummering av aktivitet og bakgrunnsvariablene kjønn, alder og ansiennitet

Undersøkelsen viser at kvinnelige lærere er mer aktive enn mannlige på alle nivåer bortsett fra på Vg3 studieforbereende utdanningsprogram, hvor det er lite forskjell. Spesielt kommer kjønnsforskjellene til syne på Vg2-nivå, og en forklaring kan være at kvinnelige lærere i større grad enn mannlige kolleger leser grannespråklitteratur på fritiden. Kvinnelige lærere er imidlertid også i større grad fornøyd med grannespråksundervisningen de fikk i egen studietid, og de synes det er viktigere at de unge lærer å forstå svensk og dansk.

Totalt sett er lærerne i aldersgruppen 40-59 år mest aktive, og lærerne mellom 60 og 69 år er minst aktive. På Vg3-nivå er det høyest aktivitet blant lærere i alderskategorien ”30-39 år”, tett fulgt av lærerne i aldersgruppen 40-59 år. Aktiviteten blant de yngste lærerne er varierende. En forklaring til at de eldre lærerne ikke er like aktive på avgangsnivå som sine kolleger i 30-årene, kan være at de eldre lærerne i noe større grad kan være styrt av vaner fra før Kunnskapsløftet ble innført.

Lærere med ansiennitet på ”21-30 år” føler seg faglig tryggere enn sine kolleger, og prosentvis flere lærere med ansiennitet ”over 30 år” føler mer faglig utrygghet enn lærere i andre kategorier. Undersøkelsen viser videre en tendens til at det er lærerne med ansiennitet i kategorien ”11-20 år” som er mest aktive, fulgt av lærerne med ansiennitet på ”21-30 år”.

5.3 Egenopplevelse som kan si noe om holdninger og undervisningspraksis

I undersøkelsen til Johannes Dalsgaard (1987: 84) viser funn at lærerne er fornøyd med egen utdanning, de synes omfanget i læreplanen er rimelig, og de leser grannespråklitteratur privat, men ønsker mer kursvirksomhet og er ikke er fornøyd med undervisningsmaterialet.

Undersøkelsen til Inger Aas (2000: 153) viser totalt sett at kvalitet på grannespråksundervisningen i egen studietid er av stor betydning for hvor sikre lærerne føler seg i egen undervisningspraksis senere, at lærere over 30 år er mer fornøyd enn yngre kolleger med undervisningen de har fått i studietiden og at kvaliteten på utdanningen har lite å si for aktivitet. Videre viser undersøkelsen at ingen norske lærere svarer at de synes grannespråksemnet har for stor plass i læreplanene (op.cit.: 93), og at det ikke er noen klar sammenheng mellom lærernes syn på vektlegging av emnet i læreplanen og hvor ofte de behandler grannespråksemnet i egen undervisning (op.cit.: 94). Undersøkelsen viser også at det er en klar positiv sammenheng mellom lærernes kursdeltagelse og aktivitet (op.cit.: 158). Funn i undersøkelsen viser også totalt sett at i underkant av halvparten av respondentene leser grannespråklitteratur på fritiden (op.cit.:146), og tre ganger så mange fritidslesere enn de som ikke leser, svarer ”flere ganger i løpet av året” på spørsmål om aktivitet (op.cit.:149). Det fremkommer også at mangel på undervisningsmateriell ikke ser ut til å påvirke aktivitet (op.cit.: 40).

I de neste fem underkapitlene blir funn i undersøkelsen på områdene grannespråksundervisning i egen studietid, vektlegging av det nordiske perspektivet i ny læreplan, kursdeltagelse, egen lesing av litteratur på grannespråk og tilgang til undervisningsmateriell presentert. Begrepet undervisningspraksis er her fortrinnsvis knyttet opp mot aktivitet.

Holdninger og undervisningspraksis blir også påvirket av syn på egen og de unges språkforståelse, forholdet til engelsk og andre sider ved undervisningspraksis enn aktivitet. Det kommer jeg nærmere tilbake til i de tre underkapitlene deretter.

5.4 Grannespråksundervisning i egen studietid

5.4.1 Syn på grannespråksundervisning i egen studietid

Grannespråksundervisning i egen studietid er i tillegg til å være en bakgrunnsvariabel også en egenopplevelse som kan si noe om lærernes holdninger og undervisningspraksis. Spørsmålsformuleringen og svaralternativene i spørreskjemaet er her identisk lik tilsvarende spørsmål i undersøkelsen til Inger Aas (2000). Spørsmålet om vektlegging av det nordiske perspektivet i ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*) er også inspirert av tilsvarende spørsmål i undersøkelsen til Inger Aas (2000). Ordlyden i spørsmålet er noe ulik, men svaralternativene er identisk like. Også denne variabelen kan indirekte si noe om lærernes holdninger til emner knyttet til det nordiske som igjen kan påvirke undervisningspraksis.

Norske lærere gir gjennom undersøkelsen til Inger Aas (op.cit.: 152) uttrykk for at de er lite tilfreds med grannespråksundervisningen de fikk i egen studietid, om lag 65% svarer ”dårlig” på spørsmålet. Lærerne i Troms/Finnmark er spesielt negative, og tre av fire lærere svarer ”dårlig”, og ingen svarer ”god”. Lærerne i sør og øst er mest positive. I undersøkelsen til Johannes Dalsgaard oppgir rundt 80% at undervisningen de selv fikk, er ”tilstrekkelig” (Dalsgaard 1987: 100).

Tabell 22 viser at i undersøkelsen her svarer totalt 19,1% av respondentene at grannespråksundervisningen de fikk var ”god”, 54,3% svarer ”akseptabel” og 25,9% svarer ”dårlig”. Flest lærere i Østfold/Hedmark svarer ”dårlig”, mens prosentvis flest i Troms/Finnmark svarer ”god”. Totalt er lærerne i Troms/Finnmark mest fornøyd med grannespråksundervisningen de fikk i egen studietid, og det kan se ut som lærere i Sogn og Fjordane/Møre og Romsdal er minst fornøyd. En nærmere studie av datamaterialet viser også at kvinnelige lærere (23,4%) i større grad enn mannlige (10,5%) svarer ”god” på hvor fornøyd de er med grannespråksundervisningen de selv fikk i egen studietid.

Tabell 22 Syn på grannespråksundervisningen i egen studietid? Regionalt.

		Region					Total
		Øst	Sør	Vest	Nord	Oslo	
Hva synes du om grannespråksundervisningen du selv fikk i din egen studietid?	God	6 20,0%	3 14,3%	2 8,7%	8 27,6%	3 25,0%	22 19,1%
	Akseptabel	14 46,7%	12 57,1%	15 65,2%	15 51,7%	7 58,3%	63 54,8%
	Dårlig	10 33,3%	6 28,6%	6 26,1%	6 20,7%	2 16,7%	30 26,1%
	Total	30 100,0%	21 100,0%	23 100,0%	29 100,0%	12 100,0%	115 100,0%

Signifikanstest: $p=0,182$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,125

Tabell 23 Sammenheng mellom syn på grannespråksundervisning i egen studietid og egen faglig usikkerhet. Totalt.

		Hva synes du om grannespråksundervisningen du selv fikk i din egen studietid?			Total
		God	Akseptabel	Dårlig	
Er egen faglig usikkerhet problematisk i grannespråksundervisningen?	Ja	0 0,0%	10 15,9%	8 26,7%	18 15,7%
	Nei	22 100,0%	53 84,1%	22 73,3%	97 84,3%
Total		22 100,0%	63 100,0%	30 100,0%	115 100,0%

Signifikanstest: $p=0,009$

Pearsons r-verdi: -0,241**

Ingen av lærerne som opplevde grannespråksundervisningen som god i egen studietid, oppgir at de føler faglig usikkerhet i egen undervisningspraksis (tabell 23). 26,7% av de som er lite tilfredse med undervisningen de selv fikk, oppgir at de opplever egen faglig usikkerhet som et problem. Det er svak negativ korrelasjon mellom variablene syn på grannespråksundervisning i egen studietid og faglig usikkerhet, og sammenhengen er signifikant på 0,01 nivå.

Lærerne i alderskategorien ”30-39 år” er mest tilfreds med grannespråksundervisningen de selv fikk, mens flest lærer i aldersgruppen 50-69 år gir uttrykk for at de er lite tilfreds. De aller yngste lærerne har ulik opplevelse av grannespråksundervisningen de fikk gjennom egne studier (tabell 24).

Tabell 24 Sammenheng mellom syn på grannespråksundervisning i egen studietid og alder. Totalt.

		Hva synes du om grannespråksundervisningen du selv fikk i din egen studietid?			Total
		God	Akseptabel	Dårlig	
Hvor gammel er du?	20-29 år	1 25,0%	2 50,0%	1 25,0%	4 100,0%
	30-39 år	8 26,7%	16 53,3%	6 20,0%	30 100,0%
	40-49 år	3 12,5%	15 62,5%	6 25,0%	24 100,0%
	50-59 år	7 18,4%	20 52,6%	11 28,9%	38 100,0%
	60-69 år	3 15,8%	10 52,6%	6 31,6%	19 100,0%
	Total	22 19,1%	63 54,8%	30 26,1%	115 100,0%

Signifikanstest: $p=0,253$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,107

Sammenlignet med tidligere forskning er respondentene her langt på vei enige med de svenske gymnaslærerne som deltok i undersøkelsen til Dalsgaard (1987), og de er åpenbart mer tilfreds enn lærerne som deltok i undersøkelsen til Inger Aas (2000). Det kan være vanskelig å finne årsak til hvorfor lærerne her er langt mer fornøyd med grannespråksundervisningen de selv fikk, enn lærerne i grunnskolen er, og først og fremst skyldes dette at undersøkelsen avdekker for lite om bakgrunnsvariabelen utdanning.

Respondentene i denne undersøkelsen har fortrinnsvis utdanning fra universitet. I undersøkelsen til Inger Aas fremkommer det at respondentene har utdanningen fra både universitet og høyskole (jmf. 5.2.3). Inger Aas (2000: 154) antyder i sine drøftinger at det nordiske perspektivet er bedre ivaretatt i universitetsfaget nordisk grunnfag enn i rammeplaner for lærerutdanningen på 1990-tallet. Det er naturlig å anta at prosentvis flere lærer som underviser i norskfaget i videregående skole, enn i grunnskole, har sin utdanning fra universitet, så en mulig forklaring kan ligge her.

Undersøkelsen viser at lærere som ikke er tilfreds med grannespråksundervisningen de fikk i egen studietid, i langt større grad føler faglig usikkerhet i egen undervisningspraksis enn lærere som gir uttrykk for at de er fornøyd. Funnet er helt i samsvar med tidligere forskning, og sammenhengen er signifikant.

At fortrinnsvis lærerne i aldersgruppen 20-39 år oppgir at de er tilfredse med grannespråksdelen i egne studier, betyr samtidig at det er lærerne med ansiennitet på henholdsvis "1-3 år" og "4-10 år" som gir uttrykk for dette. Som antydte tidligere (jmf. 5.2.3), er det naturlig å anta at noen av disse er nyutdannede. Funn kan dermed tyde på at undervisning i emner knyttet opp mot det nordiske språkfellesskap og grannespråk er styrket i lærerutdanningen de siste årene, men undersøkelsen her er ikke av et slikt omfang at det er mulig å trekke en slik konklusjon.

5.4.2 Aktivitet og syn på grannespråksundervisning i egen studietid

Undersøkelsen til Inger Aas (2000: 39) viser totalt sett at det er en meget svak tendens til at lærere i grunnskolen som mener de selv fikk dårlig undervisning i studietiden, behandler emnet oftere enn andre i egen undervisningspraksis.

Tabell 25 Sammenheng mellom aktivitet og syn på grannespråksundervisning i egen studietid Vg1 studieforberedende utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg1st?				Total
		Over 12 timer	7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Hva synes du om grannespråksundervisningen du selv fikk i din egen studietid?	God	0	4	6	0	10
		,0%	40,0%	60,0%	,0%	100,0%
	Akseptabel	0	4	13	4	21
		,0%	19,0%	61,9%	19,0%	100,0%
Dårlig		1	2	4	8	15
		6,7%	13,3%	26,7%	53,3%	100,0%
Total		1	10	23	12	46
		2,2%	21,7%	50,0%	26,1%	100,0%

Signifikanstest: $p=0,032$

Pearsons r-verdi: 0,317*

Ingen av lærerne på Vg1 studieforberevende utdanningsprogram (tabell 25) som svarer at grannespråksundervisningen de fikk i egen studietid var ”god”, svarer ”0-2 timer” på spørsmålet om hvor mange skoletimer de benytter til emner knyttet til det nordiske perspektivet og grannespråk inneværende skoleår, og de utgjør prosentvis den største andelen av lærere som svarer ”7-12 timer”. På den annen side svarer over halvparten av de som synes undervisningen de selv fikk er ”dårlig”, at de bruker kun ”0-2 timer”. Analyse viser at det er en relativt sterk positiv korrelasjon mellom variablene aktivitet og syn på grannespråksundervisningen de selv fikk, og sammenhengen er signifikant på 0,05-nivå.

For Vg2-nivå (tabell 26) ser vi at også ni av ti lærere som mener grannespråksundervisningen de fikk i egen studietid var ”god”, svarer at de enten benytter ”0-2 timer” eller ”3-6 timer” inneværende skoleår. 70% av lærerne som mener at undervisningen de fikk var ”dårlig”, svarer at de benytter ”0-2 timer”.

Tabell 26 Sammenheng mellom aktivitet og syn på grannespråksundervisning i egen studietid Vg2 studieforberevende utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg2st?			Total
		7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Hva synes du om grannespråksundervisningen du selv fikk i din egen studietid?	God	1 10,0%	5 50,0%	4 40,0%	10 100,0%
	Akseptabel	5 21,7%	12 52,2%	6 26,1%	23 100,0%
	Dårlig	1 10,0%	2 20,0%	7 70,0%	10 100,0%
	Total	7 16,3%	19 44,2%	17 39,5%	43 100,0%

Signifikantest: $p=0,357$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,144

Tabellene 27 og 28 for Vg3 viser totalt sett noe av det samme som på Vg1. Ingen av lærerne som svarer at grannespråksundervisningen de fikk i egen studietid var ”god”, svarer ”0-2 timer” på spørsmål om aktivitet, men det er heller ikke mange som svarer at de benytter over syv timer. 19 av 24 lærere som svarer ”dårlig”, svarer at de benytter enten ”0-2 timer” (7) eller ”3-6 timer” (12) i avgangsklassene inneværende skoleår.

Tabell 27 Sammenheng mellom aktivitet og syn på grannespråksundervisning i egen studietid Vg3 studieforberevende utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg3st?				Total
		Over 12 timer	7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Hva synes du om grannespråksundervisningen du selv fikk i din egen studietid?	God	0 ,0%	2 18,2%	9 81,8%	0 ,0%	11 100,0%
	Akseptabel	0 ,0%	6 17,1%	21 60,0%	8 22,9%	35 100,0%
	Dårlig	1 5,9%	2 11,8%	8 47,1%	6 35,3%	17 100,0%
	Total	1 1,6%	10 15,9%	38 60,3%	14 22,2%	63 100,0%

Signifikantest: $p=0,282$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,138

Tabell 28 Sammenheng mellom aktivitet og syn på grannespråksundervisning i egen studietid Vg3 yrkesfaglige utdanningsprogram

	Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg3yf?				Total
	Over 12 timer	7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Hva synes du om grannespråksundervisningen du selv fikk i din egen studietid?	0	2	1	0	3
God	,0%	66,7%	33,3%	,0%	100,0%
Akseptabel	1	2	7	2	12
	8,3%	16,7%	58,3%	16,7%	100,0%
Dårlig	1	1	4	1	7
	14,3%	14,3%	57,1%	14,3%	100,0%
Total	2	5	12	3	22
	9,1%	22,7%	54,5%	13,6%	100,0%

Signifikanstest: $p=0,676$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,095

Når det gjelder sammenhengen mellom syn på grannespråksundervisning i egen studietid og aktivitet, er det her en svak tendens til at de som er tilfreds med egen studietid, er noe mer aktive enn lærere som ikke er fornøyd. Spesielt kommer dette til uttrykk nivåene Vg1 og Vg3, og det er motsatt sett i forhold til undersøkelsen til Inger Aas (2000). Riktig nok oppgir ingen av lærerne som svarer ”god” på spørsmålet om egen studietid, at de benytter ”over 12 timer inneværende skoleår, det gjør fortrinnsvis de som er misfornøyd med egne studier, men på den annen side er det få som svarer ”0-2 timer” bortsett fra på Vg2.

5.4.3 Oppsummering av syn på grannespråksundervisning i egen studietid

Norske lærere som underviser i norskfaget i videregående skole, er forholdsvis samstemte i svarene de gir på i hvilken grad de er fornøyd med grannespråksundervisningen de fikk i egen studietid, og over halvparten har krysset av på svaralternativet ”akseptabel”. Totalt er lærerne i Troms/Finnmark mest fornøyd.

Lærere som ikke er tilfreds med grannespråksundervisningen de fikk i egen studietid, føler i større grad enn sine kolleger faglig usikkerhet i egen undervisning. Undersøkelsen viser videre at kvinnelige lærere er mer tilfreds enn mannlige, de yngre er noe mer tilfreds enn sine eldre kolleger, og de med ansiennitet under 10 år er mer tilfreds enn lærere med ansiennitet over 10 år. Det igjen kan bety en styrking av undervisning i emner knyttet opp mot det nordiske språkfellesskap og grannespråk i lærerutdanningen de siste årene.

Når det gjelder sammenhengen mellom syn på grannespråksundervisning i egen studietid og aktivitet, er tendensen at de som er tilfreds med egen studietid, er noe mer aktive enn andre lærere, spesielt kommer dette til uttrykk nivåene Vg1 og Vg3. Ingen av lærerne som svarer ”god” på spørsmålet, svarer at de benytter ”over 12 timer”, men kun et fåtall svarer ”0-2 timer”. Forskjellene i aktivitet er her med andre ord marginale.

5.5 Vektlegging av det nordiske perspektivet i ny læreplan

5.5.1 Syn på vektlegging av det nordiske perspektivet i ny læreplan

Kunnskapsløftets nye læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*) ble innført i 2006, og det nordiske perspektivet er styrket (jmf. 3.2.2). Lærernes syn på omfanget av det nordiske perspektivet i planen er derfor høyst aktuelt. I undersøkelsen til Inger Aas (2000: 93) mener fortrinnsvis lærerne i Troms/Finnmark (17%) at undervisning i grannespråk har fått for liten plass i læreplan i norsk i L97 (*Læreplan i norsk L97*), deretter følger Østfold/Hedmark (13%), Aust- og Vest-Agder (10%) og Sogn og Fjordane/Møre og Romsdal (9%).

Tabell 29 Syn på omfanget av det nordiske perspektivet i ny læreplan. Totalt og regionalt.

		Hva synes du om omfanget det nordiske perspektivet har fått i ny læreplan?			Total
		For liten plass	Passelig plass	For stor plass	
Region	Øst	2 6,7%	25 83,3%	3 10,0%	30 100,0%
	Sør	0 0,0%	17 85,0%	3 15,0%	20 100,0%
	Vest	2 8,7%	17 73,9%	4 17,4%	23 100,0%
	Nord	4 14,3%	21 75,0%	3 10,7%	28 100,0%
	Oslo	1 8,3%	10 83,3%	1 8,3%	12 100,0%
Total		9 8,0%	90 79,6%	14 12,4%	113 100,0%

Signifikanstest: $p=0,468$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,069

Her viser tabell 29 at flest lærere i nord mener det nordiske perspektivet har fått for liten plass i ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*), deretter følger lærerne i vest. Ingen av respondentene fra Sørlandet mener det nordiske perspektivet har fått for liten plass. Undersøkelsen viser videre at flest lærere i vest mener at omfanget nå er for stort, deretter følger lærerne i sør. Tre lærere har ikke besvart spørsmålet.

Læreres syn på omfanget et emne har fått i en ny læreplan, kan påvirkes av ulike faktorer, blant annet lærernes egen interesse for emnet og om de oppfatter undervisningen som problematisk. I undersøkelsen her har fem lærere svart at egen mangel på interesse er problematisk i undervisningen, men alle fem svarer at de synes det nordiske perspektivet har fått "passelig plass". Det er imidlertid en tendens til at flere lærere som oppfatter grannespråksundervisningen som problematisk (16%), enn lærere som ikke gjør det (8,2%), synes det nordiske perspektivet har fått "for stor plass".

Sammenlignet med undersøkelsen til Inger Aas (2000) har andelen lærere som gir uttrykk for at det nordiske perspektivet har fått ”for liten plass” i læreplanen, gått ned. Det gjelder alle regioner, men størst er nedgangen i Østfold/Hedmark og Aust- og Vest-Agder. Fremdeles mener først og fremst lærere i Troms/Finnmark at det nordiske perspektivet burde vært gitt enda større plass i læreplanen.

5.5.2 Aktivitet og syn på vektlegging av det nordiske perspektivet i ny læreplan

Ingen av lærerne som underviser på Vg1-nivå, og som synes det nordiske perspektivet har fått for liten plass i ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*), oppgir at de benytter 0-2 timer på emner knyttet opp mot det nordiske språkfelleskap og grannespråk inneværende skoleår. Tre av fire som mener at omfanget er for stort, svarer at de benytter ”0-2 timer”, resten svarer ”3-6 timer” (tabell 30). Det er relativt sterk positiv korrelasjon mellom variablene aktivitet og syn på omfanget det nordiske perspektivet har fått i ny læreplan på Vg1-nivå, og sammenhengen er signifikant på 0,05-nivå.

Tabell 30 Sammenheng mellom syn på omfanget av det nordiske perspektivet i ny læreplan og aktivitet Vg1 studieforberedende utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg1st?				Total
		Over 12 timer	7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Hva synes du om omfanget det nordiske perspektivet har fått i ny læreplan?	For liten plass	0 ,0%	2 50,0%	2 50,0%	0 ,0%	4 100,0%
	Passelig plass	1 2,6%	8 21,1%	20 52,6%	9 23,7%	38 100,0%
	For stor plass	0 ,0%	0 ,0%	1 25,0%	3 75,0%	4 100,0%
Total		1 2,2%	10 21,7%	23 50,0%	12 26,1%	46 100,0%

Signifikanstest: $p=0,018$

Pearsons r-verdi: 0,347*

Tabell 31 Sammenheng mellom syn på omfanget av det nordiske perspektivet i ny læreplan og aktivitet Vg2 studieforberedende utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg2st?			Total
		7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Hva synes du om omfanget det nordiske perspektivet har fått i ny læreplan?	For liten plass	0 ,0%	1 33,3%	2 66,7%	3 100,0%
	Passelig plass	5 16,1%	17 54,8%	9 29,0%	31 100,0%
	For stor plass	1 14,3%	1 14,3%	5 71,4%	7 100,0%
Total		6 14,6%	19 46,3%	16 39,0%	41 100,0%

Signifikanstest: $p=0,642$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,075

Av lærerne som underviser på Vg2 og som mener at omfanget er for stort i ny læreplan, svarer 71,4% at de benytter ”0-2 timer”, men her svarer også 66,7% av de som mener omfanget er for lite, ”0-2 timer” (tabell 31).

På Vg3 studieforbereende utdanningsprogram (tabell 32) er tendensen noe den samme som på Vg1-nivå. Ingen som gjerne skulle sett at det nordiske var vektlagt mer, svarer at de benytter ”0-2 timer”, men 83,3% svarer at de benytter ”3-6 timer” inneværende skoleår. Flest lærere som svarer ”0-2 timer”, finner vi blant lærerne som synes at fagområdet har fått ”for stor plass”.

På Vg3 yrkesfaglige utdanningsprogram har 19 av 22 lærere svart at de synes omfanget av det nordiske perspektivet i ny læreplan er ”passelig”. Begge lærerne som oppgir at de benytter ”over 12 timer” dette skoleåret, svarer samtidig at de synes omfanget i ny læreplan er passelig (tabell 33).

Tabell 32 Sammenheng mellom syn på omfanget av det nordiske perspektivet i ny læreplan og aktivitet Vg3 studieforbereende utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg3st?				Total
		Over 12 timer	7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Hva synes du om omfanget det nordiske perspektivet har fått i ny læreplan?	For liten plass	0 ,0%	1 16,7%	5 83,3%	0 ,0%	6 100,0%
	Passelig plass	1 2,2%	8 17,4%	28 60,9%	9 19,6%	46 100,0%
	For stor plass	0 ,0%	1 10,0%	6 60,0%	3 30,0%	10 100,0%
Total		1 1,6%	10 16,1%	39 62,9%	12 19,4%	62 100,0%

Signifikanstest: $p=0,250$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,148

Tabell 33 Sammenheng mellom syn på omfanget av det nordiske perspektivet i ny læreplan og aktivitet Vg3 yrkesfaglige utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg3yf?				Total
		Over 12 timer	7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Hva synes du om omfanget det nordiske perspektivet har fått i ny læreplan?	For liten plass	0 ,0%	0 ,0%	1 100,0%	0 ,0%	1 100,0%
	Passelig plass	2 10,5%	4 21,1%	11 57,9%	2 10,5%	19 100,0%
	For stor plass	0 ,0%	1 50,0%	0 ,0%	1 50,0%	2 100,0%
Total		2 9,1%	5 22,7%	12 54,5%	3 13,6%	22 100,0%

Signifikanstest: $p=0,853$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,042

Fem av seks lærere på Vg3 studieforbereende utdanningsprogram som oppgir at de synes det nordiske perspektivet har fått ”for liten plass” i ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*), oppgir aktiviteten ”3-6 timer”. 37 lærere som mener det nordiske perspektivet har fått ”passelig plass”, oppgir aktivitet på enten ”0-2 timer” eller ”3-6 timer” (tabell 32). Dette kan

være en indikasjon på at en del lærere i avgangsgrupper gjerne skulle hatt mer tid til undervisning i emner knyttet opp mot det nordiske språkfelleskap og grannespråk.

En nærmere studie viser at 24 lærere som oppgir beskjeden aktivitet på Vg3 studieforberedende utdanningsprogram, også oppgir at de opplever mangel på tid som problematisk. Mer aktive lærere opplever ikke det samme problemet (tabell 34). Undersøkelsen videre viser også en tendens til at lærere som synes det nordiske har fått "for liten plass" i ny læreplan, i tillegg opplever manglende/uklar målsetting som vanskelig (jmf. 5.11.6). Det er relativt sterk negativ korrelasjon mellom variablene følelse av tidsmangel og aktivitet på Vg3 studieforberedende utdanningsprogram, og sammenhengen er signifikant på 0,01-nivå.

Tabell 34 Sammenheng mellom følelse av tidsmangel og aktivitet Vg3 studieforberedende utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg3st?				Total
		Over 12 timer	7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Er mangel på tid problematisk i grannespråksundervisningen?	Ja	0 0,0%	1 4,0%	15 60,0%	9 36,0%	25 100,0%
	Nei	1 2,6%	9 23,1%	24 61,5%	5 12,8%	39 100,0%
Total		1 1,6%	10 15,6%	39 60,9%	14 21,9%	64 100,0%

Signifikanstest: $p=0,005$

Pearsons r-verdi: $-0,350^{**}$

På Vg2 er tendensen den samme som i undersøkelsen til Aas (2000), det er ingen klar sammenheng mellom lærernes syn på vektlegging av emnet i læreplanen og hvor ofte lærerne behandler grannespråksemnet i egen undervisning (op.cit.: 94). På nivåene Vg1 og Vg3 er tendensen en annen, der er det mulig å se en slik sammenheng.

5.5.3 Oppsummering av syn på vektlegging av det nordiske perspektivet i ny læreplan

Etter Kunnskapsløftet og ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*) mener totalt en av åtte norsklærere i videregående skole på studieforberedende utdanningsprogram og påbygging til generell studiekompetanse for yrkesfaglige utdanningsprogram at det nordiske perspektivet er vektlagt i for stor grad i læreplanen, det er noen flere enn antallet som mener at omfanget er for lite. Flest lærere i Troms/Finnmark mener det nordiske perspektivet har fått for liten plass, mens flest lærere fra Vestlandet mener det nordiske er vektlagt for mye.

På Vg1-nivå er det en sammenheng som tilsier at lærere som synes omfanget er for stort, er mindre aktive enn de som synes omfanget er for lite. Sammenhengen er også signifikant. På Vg3 studieforberedende utdanningsprogram er tendensen den samme som på Vg1.

På Vg2 viser funn at syn på omfanget det nordiske perspektivet har fått i ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*) er av liten eller ingen betydning for aktivitet. Det er også verdt å merke seg at alle lærerne som oppgir at de inneværende skoleår benytter ”over 12 timer”, uansett nivå, synes omfanget i læreplanen er ”passelig”.

I avgangsgrupper er det en tendens til at lærere som oppgir at de synes at det nordiske perspektivet har fått ”for liten plass” eller ”passelig plass” i ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*) samtidig oppgir beskjeden aktivitet. Det kan være en indikasjon på at lærerne gjerne skulle hatt mer tid til emner knyttet opp mot det nordiske språkfelleskap og grannespråk.

5.6 Kursdeltagelse

5.6.1 Kursdeltagelse i forbindelse med innføring av ny læreplan i norsk og i andre sammenhenger

Fire norske respondenter i undersøkelsen til Inger Aas (2000: 158) oppgir å ha deltatt på kurs, to er hjemmehørende i Troms/Finnmark og to i Sogn og Fjordane/Møre og Romsdal. Undersøkelsen viser totalt sett at 71% av lærerne som har deltatt på kurs, og 46% av lærerne som ikke har deltatt på kurs, leser grannespråklitteratur på fritiden (op.cit.: 149). Av totalt 18 kursdeltagere oppgir halvparten at de behandler de skandinaviske grannespråkene flere ganger i løpet av skoleåret, den andre halvparten oppgir 1-2 ganger. Det igjen gir grunnlag for å tro at det er en sammenheng mellom kursdeltagelse og aktivitet (op.cit.: 38-39).

17 av 116 respondenter i undersøkelsen her svarer at de har deltatt på kurs i forbindelse med innføring av ny læreplan i norsk (tabell 35). To av kursdeltagerne er menn (5,1%) og 15 er kvinner (19,5%). 11 respondenter oppgir å ha vært på den type kurs som lærere kaller forlagskurs eller lærebokkurs, tre oppgir at de har vært på kurs i regi av Universitetene i Oslo, Tromsø og Agder, men beskriver ikke nærmere hvilken type kurs det er snakk om, utover at en lærer skriver ”delemner nordisk” i svaret sitt. Jeg ser ikke bort fra at det er snakk om reformkurs tilsvarende det Østfold Fylkeskommune i samarbeid med Universitetet i Oslo tilbød undervisningspersonale i norsk skoleåret 2007-2008 der et delemne var ”Samtidslitteratur, samt norsk og nordisk tekstkultur i internasjonal sammenheng”. Kurset

kunne følges enten som etterutdanningskurs eller videreutdanningskurs som ga 10 studiepoeng²⁸.

Respondentene fikk også spørsmål om de har deltatt på kurs i andre sammenhenger. Her har 22 respondenter unnlatt å svare på spørsmålet, mens 18 har svart ”ja”, seks menn (17,6%) og 12 kvinner (20%). Det er i liten grad de samme respondentene som oppgir å ha vært på kurs i de to spørsmålene om kursdeltagelse. En del lærere oppgir kurs som ligger forholdsvis mange år tilbake i tid og knyttet til studier, men svar under ”hvor og når” i spørreskjemaene forteller også at noen har vært på spennende kurs i andre sammenhenger det siste tiåret. Eksempler på svar er:

- ”LNU og Nordspråk i København i 1999 og 2000”
- ”LNU’s sommerkurs 2000-2004”
- ”Universitetet i Uppsala 1999 – sommerkurs”
- ”Nordkurs Færøyene i 2004, Island 2005, Grønland 2006” (ansiennitet forteller at dette kan ha skjedd i forbindelse med studier)
- ”I mange sammenhenger i og utenfor Norge” (læreren er en mann på 60 år med over 30 års ansiennitet)
- ”Bornholm. August 2008”
- ”Seminar på Island i 2001”

Lærere i Troms/Finnmark har vist størst interesse for å delta på kurs i forbindelse med innføring av ny læreplan, og lærere i Sogn og Fjordane/Møre og Romsdal har i minst grad deltatt på denne type kurs (tabell 35). En av tre lærere i Oslo oppgir å ha deltatt på kurs i andre sammenhenger, og prosentvis er det færre lærere i Østfold/Hedmark og Troms/Finnmark enn i andre regioner som oppgir å ha deltatt på denne type kurs (tabell 36).

Tabell 35 Sammenheng mellom region og kursdeltagelse i forbindelse med innføring av ny læreplan. Totalt.

	Region					Total
	Øst	Sør	Vest	Nord	Oslo	
Har du deltatt på kurs i emnet i forbindelse med innføring av ny læreplan?						
Ja	4	3	1	7	2	17
	13,3%	14,3%	4,2%	24,1%	16,7%	14,7%
Nei	26	18	23	22	10	99
	86,7%	85,7%	95,8%	75,9%	83,3%	85,3%
Total	30	21	24	29	12	116
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Signifikanstest: $p=0,429$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,074

²⁸ Kilde: http://www.ostfold-f.kommune.no/modules/module_123/proxy.asp?D=2&C=376&I=18946

Tabell 36 Sammenheng mellom region og kursdeltagelse i andre sammenhenger. Totalt.

		Region					Total
		Øst	Sør	Vest	Nord	Oslo	
Har du deltatt på kurs i emnet i andre sammenhenger?	Ja	3 11,5%	3 20,0%	6 28,6%	3 13,0%	3 33,3%	18 19,1%
	Nei	23 88,5%	12 80,0%	15 71,4%	20 87,0%	6 66,7%	76 80,9%
Total		26 100,0%	15 100,0%	21 100,0%	23 100,0%	9 100,0%	94 100,0%

Signifikanstest: $p=0,338$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,100

Undersøkelsen viser videre at 58,8% av de som har deltatt på kurs i forbindelse med innføring av ny læreplan, leser grannespråklitteratur på fritiden. 64,3% av de som ikke har deltatt på denne type kurs, er også fritidslesere (tabell 37). Når det gjelder lærere som har deltatt på kurs i andre sammenhenger, viser undersøkelsen at 70,6% av de som har deltatt på kurs, er fritidslesere. Det er også 60,5% av de som ikke har deltatt på kurs i andre sammenhenger (tabell 38).

Tabell 37 Sammenheng mellom kursdeltagelse i forbindelse med innføring av ny læreplan og lesing av grannespråklitteratur på fritiden

		Har du deltatt på kurs i emnet i forbindelse med innføring av ny læreplan?		Total
		Ja	Nei	
Leser du litteratur på grannespråk privat?	Ja	10 58,8%	63 64,3%	73 63,5%
	Nei	7 41,2%	35 35,7%	42 36,5%
Total		17 100,0%	98 100,0%	115 100,0%

Signifikanstest: $p=0,669$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,040

Tabell 38 Sammenheng mellom kursdeltagelse i andre sammenhenger og lesing av grannespråklitteratur på fritiden

		Har du deltatt på kurs i emnet i andre sammenhenger?		Total
		Ja	Nei	
Leser du litteratur på grannespråk privat?	Ja	12 70,6%	46 60,5%	58 62,4%
	Nei	5 29,4%	30 39,5%	35 37,6%
Total		17 100,0%	76 100,0%	93 100,0%

Signifikanstest: $p=0,444$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,080

Sammenlignet med undersøkelsen til Inger Aas (2000) viser undersøkelsen her at flere lærere i videregående skole enn i grunnskole oppgir å ha deltatt på kurs, men resultatene er ikke direkte sammenlignbare blant annet fordi formuleringen ”sommerkurs” er benyttet i spørreskjemaet til Aas (op.cit.: 158). Sammenhengen mellom kursdeltagelse og lesing av grannespråklitteratur på fritiden er heller ikke så klar her som i undersøkelsen til Aas, men funn tilsier at lærere som har deltatt på kurs i andre sammenhenger, i større grad leser

grannespråklitteratur på fritiden enn de som ikke har deltatt på den type kurs. Tendensen er motsatt når det gjelder lærere som har deltatt på kurs i forbindelse med innføring av ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*). Noe som igjen kan fortelle at lærere som har deltatt på kurs i andre sammenhenger, er mer interessert i det nordiske språkfellesskap og grannespråk enn lærere som ikke har deltatt på denne type kurs, og at lærere i forbindelse med innføring av nye læreplaner deltar på kurs av andre årsaker enn spesiell interesse. Det er naturlig å tro at en årsak er at de aller fleste lærere i norskfaget, uavhengig av spesielle interessefelt, har et oppriktig ønske om å gjennomføre undervisning i samsvar med ny læreplan.

5.6.2 Aktivitet og kursdeltagelse

Ingen av de fem lærerne som underviser på Vg1 og som har vært på kurs i forbindelse med innføring av ny læreplan, oppgir aktivitet til ”0-2 timer”. 10 lærere som ikke har vært på kurs, oppgir å bruke mer enn 7 timer (tabell 39). Den mest aktive læreren finner vi blant lærerne som ikke har vært på kurs.

Tabell 39 Sammenheng mellom aktivitet og kursdeltagelse i forbindelse med innføring av ny læreplan Vg1 studieforberedende utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg1st?				Total
		Over 12 timer	7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Har du deltatt på kurs i emnet i forbindelse med innføring av ny læreplan?	Ja	0 ,0%	1 20,0%	4 80,0%	0 ,0%	5 100,0%
	Nei	1 2,4%	9 22,0%	19 46,3%	12 29,3%	41 100,0%
Total		1 2,2%	10 21,7%	23 50,0%	12 26,1%	46 100,0%

Signifikanstest: $p=0,539$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,093

Tabell 40 viser for Vg2-nivået at halvparten av lærerne som har vært på kurs, svarer ”0-2 timer”, prosentvis er det flere enn de som ikke har vært på kurs. Når det gjelder de mest aktive, tilsier funn her at det er av liten betydning om læreren har vært på denne type kurs eller ei.

Tabell 40 Sammenheng mellom aktivitet og kursdeltagelse i forbindelse med innføring av ny læreplan Vg2 studieforberedende utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg2st?			Total
		7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Har du deltatt på kurs i emnet i forbindelse med innføring av ny læreplan?	Ja	1 16,7%	2 33,3%	3 50,0%	6 100,0%
	Nei	6 16,2%	17 45,9%	14 37,8%	37 100,0%
Total		7 16,3%	19 44,2%	17 39,5%	43 100,0%

Signifikanstest: $p=0,716$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,057

På Vg3 studieforbereidende utdanningsprogram er tendensen mer i samsvar med det man kan forvente. Prosentvis færre kursdeltagere enn ikke kursdeltagere oppgir aktivitet til ”0-2 timer”, og den mest aktive læreren oppgir også å ha deltatt på kurs i forbindelse med innføring av ny læreplan (tabell 41). På Vg3 yrkesfaglige utdanningsprogram er tendensen at aktiviteten er mye lik uansett om læreren har vært på denne type kurs eller ei (tabell 42). Det er svak positiv korrelasjon mellom variablene aktivitet og kursdeltagelse i forbindelse med innføring av ny læreplan på Vg3 studieforbereidende utdanningsprogram, men sammenhengen er ikke signifikant.

Tabell 41 Sammenheng mellom aktivitet og kursdeltagelse i forbindelse med innføring av ny læreplan Vg3 studieforbereidende utdanningsprogram

	Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg3st?				Total
	Over 12 timer	7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Har du deltatt på kurs i emnet i forbindelse med innføring av ny læreplan? Ja	1 9,1%	2 18,2%	7 63,6%	1 9,1%	11 100,0%
Nei	0 0,0%	8 15,1%	32 60,4%	13 24,5%	53 100,0%
Total	1 1,6%	10 15,6%	39 60,9%	14 21,9%	64 100,0%

Signifikanstest: $p=0,095$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,210

Tabell 42 Sammenheng mellom aktivitet og kursdeltagelse i forbindelse med innføring av ny læreplan Vg3 yrkesfaglige utdanningsprogram

	Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg3yf?				Total
	Over 12 timer	7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Har du deltatt på kurs i emnet i forbindelse med innføring av ny læreplan? Ja	1 16,7%	1 16,7%	3 50,0%	1 16,7%	6 100,0%
Nei	1 6,3%	4 25,0%	9 56,3%	2 12,5%	16 100,0%
Total	2 9,1%	5 22,7%	12 54,5%	3 13,6%	22 100,0%

Signifikanstest: $p=0,839$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,046

Tabell 43 viser at fem lærere som underviser i basisgrupper på Vg1 studieforbereidende utdanningsprogram, svarer at de har vært på kurs i andre sammenhenger. Fire av de fem oppgir beskjeden aktivitet. Den mest aktive læreren har ikke vært på kurs. Lærere i syv basisgrupper på dette nivået har ikke svart på spørsmålet.

Tabell 43 Sammenheng mellom aktivitet og kursdeltagelse i andre sammenhenger Vg1 studieforbereidende utdanningsprogram

	Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg1st?				Total
	Over 12 timer	7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Har du deltatt på kurs i emnet i andre sammenhenger? Ja	0 0,0%	1 20,0%	2 40,0%	2 40,0%	5 100,0%
Nei	1 2,9%	6 17,6%	19 55,9%	8 23,5%	34 100,0%
Total	1 2,6%	7 17,9%	21 53,8%	10 25,6%	39 100,0%

Signifikanstest: $p=0,581$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,091

Tabell 44 Sammenheng mellom aktivitet og kursdeltagelse i andre sammenhenger Vg2 studieforbereende utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg2st?			Total
		7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Har du deltatt på kurs i emnet i andre sammenhenger?	Ja	1 14,3%	4 57,1%	2 28,6%	7 100,0%
	Nei	6 20,7%	10 34,5%	13 44,8%	29 100,0%
Total		7 19,4%	14 38,9%	15 41,7%	36 100,0%

Signifikanstest: $p=0,763$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,052

På Vg2 studieforbereende utdanningsprogram har prosentvis færre kursdeltagere enn de som ikke har deltatt på kurs, oppgitt aktivitet til ”0-2 timer”, mange kursdeltagere har svart ”3-6 timer” (tabell 44). Nesten halvparten av lærerne som ikke har vært på kurs, har svart ”0-2 timer”. Også her har lærere i syv basisgrupper unnlatt å svare på spørsmålet.

For studieforbereende utdanningsprogram på Vg3-nivå er lærerne samstemte i sine svar, og tendensen er at de som ikke har deltatt på kurs i andre sammenhenger, er mer aktive enn de som har deltatt på den type kurs (tabell 45).

Tabell 45 Sammenheng mellom aktivitet og kursdeltagelse i andre sammenhenger Vg3 studieforbereende utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg3st?			Total
		7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Har du deltatt på kurs i emnet i andre sammenhenger?	Ja	2 15,4%	7 53,8%	4 30,8%	13 100,0%
	Nei	8 19,5%	25 61,0%	8 19,5%	41 100,0%
Total		10 18,5%	32 59,3%	12 22,2%	54 100,0%

Signifikanstest: $p=0,458$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,103

Tabell 46 Sammenheng mellom aktivitet og kursdeltagelse i andre sammenhenger Vg3 yrkesfaglige utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg3yf?			Total
		7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Har du deltatt på kurs i emnet i andre sammenhenger?	Ja	0 0,0%	1 33,3%	2 66,7%	3 100,0%
	Nei	3 30,0%	6 60,0%	1 10,0%	10 100,0%
Total		3 23,1%	7 53,8%	3 23,1%	13 100,0%

Signifikanstest: $p=0,058$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,537

På yrkesfaglige utdanningsprogram er det fortrinnsvis lærere som har vært på kurs, som svarer ”0-2 timer”, og de mest aktive finner vi blant de som ikke har vært på kurs (tabell 46). Til sammen har lærere i 19 basisgrupper som underviser på Vg3-nivået, ikke svart på spørsmålet. Analyse viser også at det er meget sterk negativ korrelasjon mellom variablene

aktivitet og kursdeltagelse i andre sammenhenger på Vg3-nivå yrkesfaglige studieretninger, men sammenhengen er ikke signifikant.

Ved siden av at ingen lærere som underviser på Vg1 og som har vært på kurs, oppgir aktivitet til ”0-2 timer”, er det kun på Vg3 studieforberedende utdanningsprogram det er mulig å se en sammenheng mellom aktivitet og kursdeltagelse i forbindelse med innføring av ny læreplan. Hvis vi ser bort fra Vg2-nivå, er tendensen at lærere som har deltatt på kurs i andre sammenhenger, er mindre aktive enn lærere som ikke har deltatt på kurs. Det tilsier at kurs direkte knyttet mot innføring av ny læreplan er av noe større betydning for aktivitet enn om læreren har vært på kurs i andre sammenhenger.

Kvinnelige lærere og lærere i Troms/Finnmark har i større grad enn mannlige lærere og kolleger i andre regioner deltatt på kurs i forbindelse med innføring av ny læreplan. Undersøkelsen har tidligere vist at kvinnelige lærere er mer aktive enn mannlige (jmf. 5.2.1), og at lærere i Troms/Finnmark er mest aktive (jmf. 5.1.2). Det fremkommer her ingen sammenheng mellom fritidslesing og deltagelse på kurs i forbindelse med innføring av ny læreplan, men undersøkelsen videre viser at kvinner også er de ivrigste fritidsleserne (jmf. 5.7.1), og at lærere i Troms/Finnmark leser mye grannespråklitteratur på fritiden (jmf. 5.7.3).

5.6.3 Oppsummering av kursdeltagelse

17 av de 116 respondentene har vært på kurs i forbindelse med innføring av ny læreplan, 11 oppgir å ha vært på kurs der ulike forlag presenterer nye læreverker. 22 lærere har ikke svart på spørsmål om kursdeltagelse i andre sammenhenger, mens 18 lærere oppgir å ha vært på ulike typer kurs. Det er i liten grad de samme lærerne som oppgir å ha vært på kurs i de to spørsmålene om kursdeltagelse.

Kvinnelige lærere og lærere i Troms/Finnmark har i større grad enn mannlige lærere og lærere i andre regioner deltatt på kurs i forbindelse med innføring av ny læreplan, lærere i Sogn og Fjordane/Møre og Romsdal har i liten grad deltatt på tilsvarende kurs. Prosentvis er det færre lærere i Østfold/Hedmark og Troms/Finnmark enn i andre regioner som oppgir å ha deltatt på kurs i andre sammenhenger. Prosentvis flest lærere i Oslo oppgir å ha deltatt på kurs i andre sammenhenger.

Lærere som har deltatt på kurs i forbindelse med innføring av læreplan, leser ikke mer grannespråklitteratur enn sine kolleger, det gjør lærere som oppgir å ha deltatt på kurs i andre sammenhenger. Det kan fortelle om både ulike interesser og ulik motivasjon for å delta på kurs.

Når det gjelder aktivitet, er tendensen at kurs direkte knyttet mot endringer i ny læreplan er av større umiddelbar betydning for aktivitet enn at lærerne har deltatt på kurs i andre sammenhenger. Fordi en del lærere oppgir kurs som ligger mange år tilbake i tid, og mange har valgt ikke å svare på om de har deltatt på kurs i andre sammenhenger eller ei, er det vanskelig å si om funn i denne delen av undersøkelsen er helt til å stole på.

5.7 Egen lesing av litteratur på grannespråk

5.7.1 Lesing av grannespråklitteratur på fritiden

Undersøkelsen til Inger Aas (2000: 146) viser at norske lærere leser mer grannespråklitteratur på fritiden enn svenske og danske, og i skandinavisk sammenheng leser mannlige lærere (52%) mer enn kvinnelige (44%). Videre viser undersøkelsen at 76% av fritidsleserne mener de har ”god” grannespråksforståelse, mens 51% av de som ikke leser, mener det samme (op.cit.: 147). Lærere over 30 (48%) leser også mer grannespråklitteratur på fritiden enn kolleger under 30 (35%) (op.cit.:148). Det fremkommer også at for skandinaviske lærere sin del så ser privat lesing av grannespråkstekster ut til å være av avgjørende betydning i forhold til aktivitet (op.cit.: 38), og i Norge leser lærere i Troms/Finnmark mest grannespråklitteratur på fritiden, fulgt av lærere i Østfold/Hedmark og Sogn og Fjordane/Møre og Romsdal (op.cit.: 149). Oslo var ikke med i undersøkelsen.

Funn her viser (tabell 47) at kvinnelige lærere (64,5%) leser noe mer grannespråklitteratur på fritiden enn mannlige (61,5%). En kvalitativ studie viser videre at av de 73 lærerne som oppgir at de leser grannespråklitteratur på fritiden, så oppgir 57 at de leser kun skjønnlitteratur eller skjønnlitteratur i kombinasjon med andre typer tekster, 40 av dem er kvinner (52,6% av kvinnene) og 17 er menn (43,6% av mennene). 27 leser kun skjønnlitterære tekster, av disse er 21 kvinner (27,6% av kvinnene) og seks menn (15,4% av mennene). Åtte lærere oppgir at de leser kun fagtekster, seks kvinner og to menn. Fem leser kun aviser i papirutgave eller på internett, alle er menn. Tre lærere oppgir at de leser alle typer tekster, en har her spesifisert ”annet” til film.

Tabell 47 Sammenheng mellom egen lesing av grannespråklitteratur og kjønn

		Leser du litteratur på grannespråk privat?		Total
		Ja	Nei	
Er du mann eller kvinne?	Mann	24 61,5%	15 38,5%	39 100,0%
	Kv inne	49 64,5%	27 35,5%	76 100,0%
Total		73 63,5%	42 36,5%	115 100,0%

Signifikantest: $p=0,759$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,029

Studien viser videre at av de 27 som leser kun skjønnlitteratur, er 20 i aldersgruppen 50-69 år, 14 er kvinner. Tre av de fire lærerne mellom 20 og 29 år oppgir at de leser grannespråklitteratur, og alle tre oppgir kombinasjonen skjønnlitteratur og fagtekster. Det er også den vanligste kombinasjonen totalt sett. Til sammen 15 lærere oppgir denne kombinasjonen, 10 er kvinner og alle alderskategorier er representert.

Tabell 48 viser at de eldste lærerne er de ivrigste fritidsleserne. De som leser minst, finner vi i aldersgruppen 30-49 år.

Tabell 48 Sammenheng mellom lesing av grannespråklitteratur og alder

		Leser du litteratur på grannespråk privat?		Total
		Ja	Nei	
Hvor gammel er du?	20-29 år	3 75,0%	1 25,0%	4 100,0%
	30-39 år	16 55,2%	13 44,8%	29 100,0%
	40-49 år	13 54,2%	11 45,8%	24 100,0%
	50-59 år	25 65,8%	13 34,2%	38 100,0%
	60-69 år	16 80,0%	4 20,0%	20 100,0%
	Total	73 63,5%	42 36,5%	115 100,0%

Signifikantest: $p=0,128$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,143

Tabell 49 Sammenheng mellom lesing av grannespråklitteratur og egen vurdering av forståelse av svensk

		Leser du litteratur på grannespråk privat?		Total
		Ja	Nei	
I hvilken grad forstår du svensk?	I svært høy grad	35 47,9%	14 33,3%	49 42,6%
	I høy grad	35 47,9%	24 57,1%	59 51,3%
	I noen grad	3 4,1%	4 9,5%	7 6,1%
Total		73 100,0%	42 100,0%	115 100,0%

Signifikantest: $p=0,083$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,162

Undersøkelsen viser at 47,9% av fritidsleserne mener de forstår svensk ”i svært høy grad”, mens 33,3% av de som ikke leser, oppgir det samme (tabell 49). Tendensen er ikke så klar når det gjelder dansk (tabell 50), der svarer noen flere som ikke leser, enn lesere, at de forstår

dansk ”i svært høy grad”. 61,6% av fritidsleserne oppgir at de forstår dansk ”i høy grad”, 40,5% av de som ikke leser, oppgir det samme. Det bør her nevnes at det i spørsmål om språkforståelse er presisert at spørsmålet gjelder svensk henholdsvis dansk ”standardtalemål”.

Tabell 50 Sammenheng mellom lesing av grannespråklitteratur og egen vurdering av forståelse av dansk

		Leser du litteratur på grannespråk privat?		Total
		Ja	Nei	
I hvilken grad forstår du dansk?	I svært høy grad	11 15,1%	8 19,0%	19 16,5%
	I høy grad	45 61,6%	17 40,5%	62 53,9%
	I noen grad	16 21,9%	16 38,1%	32 27,8%
	I liten grad	1 1,4%	0 ,0%	1 ,9%
	I svært liten grad	0 ,0%	1 2,4%	1 ,9%
	Total	73 100,0%	42 100,0%	115 100,0%

Signifikanstest: $p=0,244$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,110

I tidligere forskning er variabelen ”lesing av grannespråklitteratur på fritiden” et av kriteriene for god aktivitet i grannespråkundervisningen. Som nevnt, kan variabelen også fortelle noe om lærernes holdninger til grannespråksemner og praksis i undervisningen. Her har lærerne også svart på spørsmål om hvor viktig de synes det er at de unge lærer å forstå skandinaviske grannespråk, et annet spørsmål som kan si noe om lærernes holdninger.

Tabell 51 Sammenheng mellom lesing av grannespråklitteratur og syn på hvor viktig det er at de unge lærer å forstå svensk

		Leser du litteratur på grannespråk privat?		Total
		Ja	Nei	
Hvor viktig synes du det er at de unge lærer å forstå svensk?	Svært viktig	21 29,2%	9 21,4%	30 26,3%
	Viktig	32 44,4%	12 28,6%	44 38,6%
	Ganske viktig	8 11,1%	12 28,6%	20 17,5%
	Litt viktig	9 12,5%	7 16,7%	16 14,0%
	Ikke viktig	2 2,8%	2 4,8%	4 3,5%
	Total	72 100,0%	42 100,0%	114 100,0%

Signifikanstest: $p=0,067$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,172

Tabellene 51 og 52 viser at 29,2% av lærerne som leser grannespråklitteratur på fritiden, svarer at de synes det er ”svært viktig” at de unge lærer å forstå svensk, 21,4% av de som ikke leser, svarer det samme. Tendensen er den samme når det gjelder lærere som har svart ”viktig”. Når det gjelder dansk, viser undersøkelsen at 27,8% av lærerne som leser grannespråklitteratur på fritiden, svarer at de synes det er ”svært viktig”, 19% av de som

ikke leser, svarer det samme. Også her er tendensen den samme når det gjelder lærere som har svart ”viktig”. Analyse viser at det er svak positiv korrelasjon mellom variablene lærerens egen lesing av grannespråklitteratur og hvor viktig læreren synes det er at de unge lærer å forstå dansk, sammenhengen er signifikant på 0,05-nivå.

Tabell 52 Sammenheng mellom lesing av grannespråklitteratur og syn på hvor viktig det er at de unge lærer å forstå dansk

		Leser du litteratur på grannespråk privat?		Total
		Ja	Nei	
Hvor viktig synes du det er at de unge lærer å forstå dansk?	Svært viktig	20 27,8%	8 19,0%	28 24,6%
	Viktig	32 44,4%	12 28,6%	44 38,6%
	Ganske viktig	9 12,5%	11 26,2%	20 17,5%
	Litt viktig	9 12,5%	7 16,7%	16 14,0%
	Ikke viktig	2 2,8%	4 9,5%	6 5,3%
	Total	72 100,0%	42 100,0%	114 100,0%

Signifikanstest: $p=0,022$

Pearsons r-verdi: 0,214*

I motsetning til undersøkelsen til Inger Aas (2000) viser det seg her at kvinnelige lærere leser mer grannespråklitteratur på fritiden enn mannlige kolleger, Aas har med andre ord rett når hun skriver at ”[a]ndre undersøkelser viser jo at lesing ellers er en typisk ’kvinnerak’” (op.cit.: 148). I utvalget her er kun fire lærere under 30 år, og tre av de fire lærerne under 30 år oppgir at de leser grannespråklitteratur på fritiden, men også her er tendensen at de eldste leser mest.

Tabell 53 Oversikt lesing av grannespråklitteratur og alder/kjønn

Count			Leser du litteratur på grannespråk privat?		Total
Er du mann eller kvinne?			Ja	Nei	
Mann	Hvor gammel er du?	20-29 år	1	0	1
		30-39 år	7	3	10
		40-49 år	1	5	6
		50-59 år	5	4	9
		60-69 år	10	3	13
	Total		24	15	39
Kvinne	Hvor gammel er du?	20-29 år	2	1	3
		30-39 år	9	10	19
		40-49 år	12	6	18
		50-59 år	20	9	29
		60-69 år	6	1	7
	Total		49	27	76

At lærere i aldersgruppen 30-49 år leser minst grannespråklitteratur på fritiden bør ikke nødvendigvis si noe om lærernes holdninger eller interesse, en annen årsak kan være mangel på tid. Mange lærere er da i den alderen hvor egne barn og deres fritidsaktiviteter prioriteres fremfor egne. En antagelse det er mulig å finne støtte til i tabell 53 som viser at kun en av

seks mannlige lærere mellom 40-49 år og ni av 19 kvinnelige lærere mellom 30-39 år oppgir at de leser grannespråklitteratur på fritiden.

5.7.2 Aktivitet og egen lesing av litteratur på grannespråk

På Vg1-nivå (tabell 54) er tendensen at lærerne som ikke leser grannespråklitteratur på fritiden, er mer aktive enn de som gjør det. Spesielt fremkommer dette fordi mange av fritidsleserne svarer "0-2 timer", men den mest aktive læreren er også leser.

Noe uventet viser tabell 55 at tendensen er den samme på Vg2-nivå, også her er det først og fremst fritidsleserne som oppgir at de benytter "0-2 timer" inneværende skoleår på emner knyttet opp mot det nordiske språkfellesskap og grannespråk.

Tabell 54 Sammenheng mellom aktivitet og lesing av grannespråklitteratur Vg1 studieforbereende utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg1st?				Total
		Over 12 timer	7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Leser du litteratur på grannespråk privat?	Ja	1 3,3%	6 20,0%	13 43,3%	10 33,3%	30 100,0%
	Nei	0 0,0%	3 20,0%	10 66,7%	2 13,3%	15 100,0%
Total		1 2,2%	9 20,0%	23 51,1%	12 26,7%	45 100,0%

Signifikanstest: $p=0,582$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,084

Tabell 55 Sammenheng mellom aktivitet og lesing av grannespråklitteratur Vg2 studieforbereende utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg2st?			Total
		7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Leser du litteratur på grannespråk privat?	Ja	4 13,8%	12 41,4%	13 44,8%	29 100,0%
	Nei	3 21,4%	7 50,0%	4 28,6%	14 100,0%
Total		7 16,3%	19 44,2%	17 39,5%	43 100,0%

Signifikanstest: $p=0,313$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,158

På Vg3 studieforbereende utdanningsprogram (tabell 56) er derimot tendensen av fritidsleserne er mer aktive enn de som ikke prioriterer å lese grannespråklitteratur på fritiden, det kommer det til uttrykk ved at det fortrinnsvis er de som ikke leser, som oppgir at de benytter "0-2 timer" inneværende skoleår. Tabell 57 viser den samme tendensen for Vg3 yrkesfaglige utdanningsprogram, tabellen viser også at mange fritidslesere svarer "3-6 timer" på spørsmål om aktivitet. Alle de tre lærerne på Vg3-nivå som oppgir at de benytter "over 12 timer", er fritidslesere.

Tabell 56 Sammenheng mellom aktivitet og lesing av grannespråkslitteratur Vg3 studieforberevende utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg3st?				Total
		Over 12 timer	7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Leser du litteratur på grannespråk privat?	Ja	1 2,6%	6 15,8%	25 65,8%	6 15,8%	38 100,0%
	Nei	0 ,0%	4 15,4%	14 53,8%	8 30,8%	26 100,0%
Total		1 1,6%	10 15,6%	39 60,9%	14 21,9%	64 100,0%

Signifikanstest: $p=0,226$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,153

Tabell 57 Sammenheng mellom aktivitet og lesing av grannespråkslitteratur Vg3 yrkesfaglige utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg3yf?				Total
		Over 12 timer	7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Leser du litteratur på grannespråk privat?	Ja	2 14,3%	2 14,3%	9 64,3%	1 7,1%	14 100,0%
	Nei	0 ,0%	3 37,5%	3 37,5%	2 25,0%	8 100,0%
Total		2 9,1%	5 22,7%	12 54,5%	3 13,6%	22 100,0%

Signifikanstest: $p=0,540$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,138

Undersøkelsen her viser at fritidslesing ikke er av så avgjørende betydning i forhold til aktivitet som undersøkelsen til Inger Aas (2000) viser, og det kommer først og fremst til uttrykk på nivåene Vg1 og Vg2. Som vist tidligere, er ikke det nordiske perspektivet vektlagt i særlig grad på Vg2-nivå i ny læreplan, men presist gjengitt sier et av kompetansemålene at elevene skal kunne ”gjøre rede for et utvalg nordiske tekster i oversettelse og i original” (jmf. 3.2.2/3.3.2/5.1.1). Kompetansemålet gjør det naturlig å forvente at fritidsleserne i større grad enn lærerkolleger som ikke leser, burde finne inspirasjon til økt aktivitet gjennom lesingen. Funn her tilsier at slik er det ikke.

5.7.3 Aktivitet og egen lesing av litteratur på grannespråk – regionale forskjeller

Tabell 58 Sammenheng mellom region og egen lesing av grannespråkslitteratur. Totalt.

		Region					Total
		Øst	Sør	Vest	Nord	Oslo	
Leser du litteratur på grannespråk privat?	Ja	16 53,3%	14 66,7%	13 54,2%	19 67,9%	11 91,7%	73 63,5%
	Nei	14 46,7%	7 33,3%	11 45,8%	9 32,1%	1 8,3%	42 36,5%
Total		30 100,0%	21 100,0%	24 100,0%	28 100,0%	12 100,0%	115 100,0%

Signifikanstest: $p=0,055$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,179

Tabell 58 viser at her er totalt sett lærerne i Oslo de ivrigste fritidsleserne, fulgt av lærerne i Troms/Finnmark og Aust- og Vest-Agder. Lærerne i Østfold/Hedmark og Sogn og Fjordane/Møre og Romsdal leser minst grannespråkslitteratur på fritiden.

Tabell 59 Sammenheng mellom region og aktivitet Vg1 studieforberedende utdanningsprogram – leser grannespråklitteratur

		Region					Total
		Øst	Sør	Vest	Nord	Oslo	
Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg1st?	Over 12 timer	0 ,0%	1 16,7%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 3,3%
	7-12 timer	1 12,5%	1 16,7%	1 33,3%	3 33,3%	0 ,0%	6 20,0%
	3-6 timer	5 62,5%	2 33,3%	1 33,3%	4 44,4%	1 25,0%	13 43,3%
	0-2 timer	2 25,0%	2 33,3%	1 33,3%	2 22,2%	3 75,0%	10 33,3%
	Total	8 100,0%	6 100,0%	3 100,0%	9 100,0%	4 100,0%	30 100,0%

Signifikanstest: $p=0,516$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,123

Tabell 60 Sammenheng mellom region og aktivitet Vg1 studieforberedende utdanningsprogram – leser ikke grannespråklitteratur

		Region				Total
		Øst	Sør	Vest	Nord	
Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg1st?	7-12 timer	2 33,3%	0 ,0%	0 ,0%	1 25,0%	3 20,0%
	3-6 timer	3 50,0%	1 100,0%	4 100,0%	2 50,0%	10 66,7%
	0-2 timer	1 16,7%	0 ,0%	0 ,0%	1 25,0%	2 13,3%
	Total	6 100,0%	1 100,0%	4 100,0%	4 100,0%	15 100,0%

Signifikanstest: $p=0,645$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,130

På Vg1-nivå er det kun lærere i Aust- og Vest-Agder som leser grannespråklitteratur på fritiden som lar seg inspirere til å benytte ”over 12 timer” på emner knyttet opp mot det nordiske språkfellesskap og grannespråk i løpet av inneværende skoleår. Fritidslesere blant lærerne i Sogn og Fjordane/Møre og Romsdal og Troms/Finnmark føler seg i større grad inspirert til å benytte ”7-12 timer” enn sine kolleger i øvrige regioner. Til tross for at to av seks lærere i Aust- og Vest-Agder som leser, svarer ”0-2 timer”, kan det se ut som det er de som i størst grad lar seg inspirere til økt aktivitet gjennom egen lesing. Lærerne i Oslo lar seg i liten grad inspirere, tre av fire svarer at de benytter ”0-2 timer”. I Østfold/Hedmark er lærere som ikke leser grannespråklitteratur på fritiden, mer aktive enn de som gjør det (tabellene 59 og 60).

Tabell 61 Sammenheng mellom region og aktivitet Vg2 studieforberedende utdanningsprogram – leser grannespråklitteratur

		Region					Total
		Øst	Sør	Vest	Nord	Oslo	
Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg2st?	7-12 timer	1 16,7%	1 12,5%	1 20,0%	1 16,7%	0 ,0%	4 13,8%
	3-6 timer	3 50,0%	5 62,5%	2 40,0%	1 16,7%	1 25,0%	12 41,4%
	0-2 timer	2 33,3%	2 25,0%	2 40,0%	4 66,7%	3 75,0%	13 44,8%
	Total	6 100,0%	8 100,0%	5 100,0%	6 100,0%	4 100,0%	29 100,0%

Signifikanstest: $p=0,131$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,287

Tabell 62 Sammenheng mellom region og aktivitet Vg2 studieforbereende utdanningsprogram – leser **ikke** grannespråklitteratur

		Region				Total
		Øst	Vest	Nord	Oslo	
Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg2st?	7-12 timer	0 ,0%	0 ,0%	2 40,0%	1 100,0%	3 21,4%
	3-6 timer	3 50,0%	2 100,0%	2 40,0%	0 ,0%	7 50,0%
	0-2 timer	3 50,0%	0 ,0%	1 20,0%	0 ,0%	4 28,6%
	Total	6 100,0%	2 100,0%	5 100,0%	1 100,0%	14 100,0%

Signifikanstest: $p=0,027$

Pearsons r-verdi: -0,588*

Tabellene 61 og 62 viser at på Vg2-nivå er det ingen lærere uansett region blant leserne av grannespråklitteratur som lar seg inspirere til å benytte ”over 12 timer” på emner innenfor området, og kun et fåtall benytter ”7-12 timer”. Også her er det lærerne i Oslo som i minst grad lar seg inspirere, tett fulgt av lærerne i Troms/Finnmark, der to av tre svarer at de benytter ”0-2 timer”. Lærerne i Aust- og Vest-Agder som leser grannespråklitteratur på fritiden, er også på dette nivået de mest aktive. Det fremkommer også av tabellene at alle lærerne i Aust- og Vest-Agder som underviser på Vg2-nivå, leser grannespråklitteratur på fritiden. Det siste bør sees i lys av at det i tabell 3 (jmf. 5.1.2) fremkommer at totalt sett er det færre lærere i Aust- og Vest-Agder enn i øvrige regioner som svarer at de benytter ”0-2 timer” på dette nivået.

Analyse viser at det er svak positiv korrelasjon mellom variablene region og aktivitet på Vg2 studieforbereende utdanningsprogram når lærer leser grannespråklitteratur på fritiden, men sammenhengen er ikke signifikant. Det er også meget sterk negativ korrelasjon mellom variablene region og aktivitet på Vg2 studieforbereende utdanningsprogram når lærer ikke leser grannespråklitteratur på fritiden, denne sammenhengen er signifikant på 0,05-nivå.

Tabell 63 Sammenheng mellom region og aktivitet Vg3 studieforbereende utdanningsprogram – leser grannespråklitteratur

		Region					Total
		Øst	Sør	Vest	Nord	Oslo	
Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg3st?	Over 12 timer	0 ,0%	1 25,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 2,6%
	7-12 timer	2 25,0%	0 ,0%	2 22,2%	1 11,1%	1 12,5%	6 15,8%
	3-6 timer	4 50,0%	3 75,0%	6 66,7%	6 66,7%	6 75,0%	25 65,8%
	0-2 timer	2 25,0%	0 ,0%	1 11,1%	2 22,2%	1 12,5%	6 15,8%
	Total	8 100,0%	4 100,0%	9 100,0%	9 100,0%	8 100,0%	38 100,0%

Signifikanstest: $p=0,576$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,094

Tabell 64 Sammenheng mellom region og aktivitet Vg3 studieforbereende utdanningsprogram – leser **ikke** grannespråklitteratur

		Region					Total
		Øst	Sør	Vest	Nord	Oslo	
Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg3st?	7-12 timer	1 12,5%	0 0%	0 0%	2 50,0%	1 100,0%	4 15,4%
	3-6 timer	7 87,5%	2 40,0%	5 62,5%	0 0%	0 0%	14 53,8%
	0-2 timer	0 0%	3 60,0%	3 37,5%	2 50,0%	0 0%	8 30,8%
	Total	8 100,0%	5 100,0%	8 100,0%	4 100,0%	1 100,0%	26 100,0%

Signifikanstest: $p=0,869$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,034

Også på Vg3 studieforbereende utdanningsprogram (tabellene 63 og 64) er det kun en fritidslesende lærer som lar seg inspirere til å benytte ”over 12 timer” inneværende skoleår. Læreren har sitt virke i Aust- og Vest-Agder (25%). Det er også verdt å merke seg når det gjelder lærerne i sør, at hele 60% av de som ikke leser grannespråklitteratur på fritiden, svarer at de benytter ”0-2 timer”, ingen fritidslesere svarer det samme. De ivrigste lærerne i Troms/Finnmark finner vi blant de som ikke leser.

Tabell 65 Sammenheng mellom region og aktivitet Vg3 yrkesfaglige utdanningsprogram – leser grannespråklitteratur

		Region					Total
		Øst	Sør	Vest	Nord	Oslo	
Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg3yf?	Over 12 timer	0 0%	1 25,0%	0 0%	1 33,3%	0 0%	2 14,3%
	7-12 timer	1 50,0%	0 0%	1 25,0%	0 0%	0 0%	2 14,3%
	3-6 timer	1 50,0%	2 50,0%	3 75,0%	2 66,7%	1 100,0%	9 64,3%
	0-2 timer	0 0%	1 25,0%	0 0%	0 0%	0 0%	1 7,1%
	Total	2 100,0%	4 100,0%	4 100,0%	3 100,0%	1 100,0%	14 100,0%

Signifikanstest: $p=0,985$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,005

Tabell 66 Sammenheng mellom region og aktivitet Vg3 yrkesfaglige utdanningsprogram – leser **ikke** grannespråklitteratur

		Region				Total
		Øst	Sør	Vest	Nord	
Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg3yf?	7-12 timer	1 33,3%	1 50,0%	0 0%	1 100,0%	3 37,5%
	3-6 timer	2 66,7%	0 0%	1 50,0%	0 0%	3 37,5%
	0-2 timer	0 0%	1 50,0%	1 50,0%	0 0%	2 25,0%
	Total	3 100,0%	2 100,0%	2 100,0%	1 100,0%	8 100,0%

Signifikanstest: $p=0,964$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,019

Tabellene 65 og 66 viser at av fritidsleserne som underviser på Vg3 yrkesfaglige utdanningsprogram, er det bare lærere i Aust- og Vest-Agder og Troms/Finnmark som svarer ”over 12 timer”. Østfold/Hedmark er eneste region hvor ingen lærere, uansett om de leser

grannespråklitteratur eller ei, svarer ”0-2 timer”. I regionene forøvrig er det prosentvis flest ikke lesere som svarer dette.

5.7.4 Oppsummering av egen lesing av tekster/litteratur på grannespråk

Undersøkelsen viser at kvinnelige lærere i norskfaget i videregående skole leser mer grannespråklitteratur på fritiden enn sine mannlige kolleger. Mange lærere oppgir at de leser skjønnlitteratur, enten bare skjønnlitteratur eller skjønnlitteratur i kombinasjon med andre typer tekster. Det er fortrinnsvis kvinnelige lærere som oppgir at de leser bare skjønnlitterære tekster. De eldste lærerne er de ivrigste fritidsleserne og de som leser minst, er kvinnelige lærere i 30-årene og mannlige lærere i 40-årene.

Sammenhengen mellom lærernes lesing av grannespråklitteratur på fritiden og egen vurdering av forståelse av henholdsvis svensk og dansk er ikke signifikante, men tendensen er klar. Fritidsleserne mener i større grad enn de som ikke leser, at de har god forståelse av skandinaviske grannespråk, spesielt har de god forståelse av svensk. Undersøkelsen viser også at lærere som leser grannespråklitteratur på fritiden, synes det er viktigere at de unge lærer å forstå svensk og dansk enn lærere som ikke leser grannespråklitteratur på fritiden. Dette er gode eksempel på hvordan variabler som kan si noe om lærernes holdninger, viser samme tendens.

I undersøkelsen her er sammenheng mellom aktivitet og lærernes lesing av grannespråklitteratur ikke så entydig som i undersøkelsen til Inger Aas (2000). Samlet for alle nivåene viser riktig nok undersøkelsen at alle lærere uansett nivå som svarer ”over 12 timer”, også har svart at de leser grannespråklitteratur på fritiden. På Vg3-nivå er det også i prosent markant færre lærere som leser på fritiden, som oppgir at de benytter ”0-2 timer” inneværende skoleår på emner som kan knyttes til det nordiske språkfelleskap og grannespråk. Tendensen totalt sett er imidlertid at det er fritidslesere som underviser på Vg3-nivået, som først og fremst lar seg inspirere til økt aktivitet, men økt aktivitet på avgangsnivå kan også ha andre forklaringer enn at læreren leser grannespråklitteratur på fritiden.

Oversikten i tabell 67 er en samletabell som viser sammenhengen mellom aktivitet og lærernes lesing av grannespråklitteratur i de ulike regionene for alle nivåer. At tall er erstattet av en strek betyr at ingen lærere i regionen har svart angitt svaralternativ. I de aller fleste tilfeller der prosentsatsen er 100, skjuler det seg kun en lærer bak tallet.

Tabell 67 Oversikt regionale forskjeller aktivitet og lesing av grannespråklitteratur på fritiden – alle nivåer

Nivå	Region	Øst		Sør		Vest		Nord		Oslo	
	Aktivitet Leser?	Ja%	Nei%	Ja%	Nei%	Ja%	Nei%	Ja%	Nei%	Ja%	Nei%
Vg1st	Over 12	0	0	16,7	0	0	0	0	0	0	-
	7-12	12,5	33,3	16,7	0	33,3	0	33,3	25,0	0	-
	3-6	62,5	50,0	33,3	100	33,3	100	44,4	50,0	25,0	-
	0-2	25,0	16,7	33,3	0	33,3	0	22,2	25,0	75,0	-
Vg2st	Over 12	0	0	0	-	0	0	0	0	0	0
	7-12	16,7	0	12,5	-	20,0	0	16,7	40,0	0	100
	3-6	50,0	50,0	62,5	-	40,0	100	16,7	40,0	25,0	0
	0-2	33,3	50,0	25,0	-	20,0	0	66,7	20,0	75,0	0
Vg3st	Over 12	0	0	25,0	0	0	0	0	0	0	0
	7-12	25,0	12,5	0	0	22,2	0	11,1	50,0	12,5	100
	3-6	50,0	87,5	75,0	40,0	66,7	62,5	66,7	0	75,0	0
	0-2	25,0	0	0	60,0	11,1	37,5	22,2	50,0	12,5	0
Vg3yf	Over 12	0	0	25,0	0	0	0	33,3	0	0	-
	7-12	50,0	33,3	0	50,0	25,0	0	0	0	0	-
	3-6	50,0	66,7	50,0	0	75,0	50,0	66,7	0	100	-
	0-2	0	0	25,0	50,0	0	50,0	0	100	0	-

Det er særlig i svarene fra lærerne i Aust- og Vest-Agder det er mulig å se en sammenheng mellom lærernes egen lesing av grannespråklitteratur og aktivitet. Lærerne i Østfold/Hedmark utmerker seg ved at det er lite eller ingen forskjell å spore mellom fritidsleserne og de som ikke leser. Blant lærerne i Oslo er tendensen at de som ikke leser, er mer aktive enn de som leser.

5.8 Tilgang til undervisningsmateriell

5.8.1 Er mangel på undervisningsmateriell problematisk?

I undersøkelsen til Inger Aas (2000: 62) plasserer de norske lærerne ”mangel på undervisningsmateriell” på annen plass når de svarer på hva de synes er problematisk i grannespråkundervisningen. Savnet av undervisningsmateriell er størst blant de som tar opp emnet ofte. Lærere som ikke er like aktive, føler ikke det samme savnet (op.cit.: 63).

Tabell 68 viser at her opplever kun 11 av de 116 lærerne mangel på undervisningsmateriell som problematisk. Alle regioner er representert, men det er prosentvis flest lærere i Østfold/Hedmark og Sogn og Fjordane/Møre og Romsdal som svarer ”ja” på spørsmålet (jmf. 5.11.2).

Tabell 68 Sammenheng mellom region og syn på tilgang til undervisningsmateriell

		Region					Total
		Øst	Sør	Vest	Nord	Oslo	
Er mangel på undervisningsmateriell problematisk i grannespraksundervisningen?	Ja	3 27,3%	1 9,1%	4 36,4%	2 18,2%	1 9,1%	11 100,0%
	Nei	27 25,7%	20 19,0%	20 19,0%	27 25,7%	11 10,5%	105 100,0%
Total		30 25,9%	21 18,1%	24 20,7%	29 25,0%	12 10,3%	116 100,0%

Signifikantest: $p=0,936$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,008

5.8.2 Aktivitet og mangel på undervisningsmateriell

Tabellene 69, 70 og 71 viser for lærerne som underviser på studieforberedende utdanningsprogram, at det først og fremst er de minst aktive som opplever mangel på undervisningsmateriell som et problem. Tendensen er tydeligst på de to laveste nivåene. Kun en lærer på Vg3 yrkesfaglige utdanningsprogram opplever mangel på undervisningsmateriell som problematisk, læreren oppgir aktiviteten ”3-6 timer” inneværende skoleår (tabell 72). Det er svak negativ korrelasjon mellom variablene aktivitet og mangel på undervisningsmateriell på Vg1 studieforberedende utdanningsprogram, men sammenhengen er ikke signifikant.

Tabell 69 Sammenheng mellom aktivitet og mangel på undervisningsmateriell Vg1 studieforberedende utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg1st?				Total
		Over 12 timer	7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Er mangel på undervisningsmateriell problematisk i grannespraksundervisningen?	Ja	0 ,0%	0 ,0%	2 50,0%	2 50,0%	4 100,0%
	Nei	1 2,4%	10 23,8%	21 50,0%	10 23,8%	42 100,0%
Total		1 2,2%	10 21,7%	23 50,0%	12 26,1%	46 100,0%

Signifikantest: $p=0,171$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,205

Tabell 70 Sammenheng mellom aktivitet og mangel på undervisningsmateriell Vg2 studieforberedende utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg2st?			Total
		7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Er mangel på undervisningsmateriell problematisk i grannespraksundervisningen?	Ja	0 ,0%	2 40,0%	3 60,0%	5 100,0%
	Nei	7 18,4%	17 44,7%	14 36,8%	38 100,0%
Total		7 16,3%	19 44,2%	17 39,5%	43 100,0%

Signifikantest: $p=0,228$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,188

Tabell 71 Sammenheng mellom aktivitet og mangel på undervisningsmateriell Vg3 studieforbereende utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg3st?				Total
		Over 12 timer	7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Er mangel på undervisningsmateriell problematisk i grannespråksundervisningen?	Ja	0 ,0%	1 11,1%	6 66,7%	2 22,2%	9 100,0%
	Nei	1 1,8%	9 16,4%	33 60,0%	12 21,8%	55 100,0%
Total		1 1,6%	10 15,6%	39 60,9%	14 21,9%	64 100,0%

Signifikanstest: $p=0,701$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,049

Tabell 72 Sammenheng mellom aktivitet og mangel på undervisningsmateriell Vg3 yrkesfaglige utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg3yf?				Total
		Over 12 timer	7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Er mangel på undervisningsmateriell problematisk i grannespråksundervisningen?	Ja	0 ,0%	0 ,0%	1 100,0%	0 ,0%	1 100,0%
	Nei	2 9,5%	5 23,8%	11 52,4%	3 14,3%	21 100,0%
Total		2 9,1%	5 22,7%	12 54,5%	3 13,6%	22 100,0%

Signifikanstest: $p=0,745$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,074

At tendensen her er en helt annen enn i undersøkelsen til Inger Aas (2000), kan bety at mye har skjedd de siste årene når det gjelder utvikling av og tilgang til undervisningsmateriell. En nærmere studie av datamaterialet viser også at av de 11 respondentene som opplever mangel på undervisningsmateriell som et problem, så oppgir 10 at de henter materiell i lærebøker, fem i skjønnlitteratur, en i aviser og åtte i digitale læringsressurser. Flere benytter med andre ord ulikt materiell i undervisningen. Tendensen er videre at disse lærerne er lite tilfreds med kvaliteten på materialet (jmf. 5.11.9), eller føler at de mangler forutsetninger for å uttale seg. Fire vurderer behandlingen av emnet i studiedelen av benyttet læreverk som ”dårlig”, og en svarer her ”ingen formening”, fem vurderer utvalget av nordiske tekster i læreverket som ”dårlig”, fem har ”ingen formening” om tilgangen til læringsressurser på internett og seks har ”ingen formening” om behandlingen av emnet i læringsressurser på internett.

5.8.3 Oppsummering av tilgang til undervisningsmateriell

Få lærere i videregående skole opplever mangel på undervisningsmateriell i emner knyttet opp mot det nordiske språkfelleskap og grannespråk som problematisk. Flest lærere i Østfold/Hedmark og Sogn og Fjordane/Møre og Romsdal svarer ”ja” på spørsmålet, men alle regioner er representert.

På alle nivåer er det de minst aktive som svarer at de synes mangel på undervisningsmateriell er problematisk, og 10 av 11 lærere som opplever tilgangen til materiell som problematisk, oppgir aktiviteten ”0-2 timer” eller ”3-6 timer”.

Lærere som opplever materialtilgang som et problem, benytter ulikt materiell i undervisningen. Tendensen er at disse lærerne også er lite tilfreds med materialet, eller føler at de mangler forutsetninger for å vurdere kvaliteten.

5.9 Språkforståelse og forholdet til engelsk

Nordmenn tror selv de har god grannespråksforståelse, og det viser seg stort sett å stemme (Wiggen 1998: 129). Undersøkelsen til Øyvind Maurud (1972) viser at norske rekrutter har svært god grannespråksforståelse, spesielt gjelder det talespråk (Torp 1988: 48-49), og sammenlignet med Mauruds undersøkelse viser undersøkelsen til Delsing og Lundin Åkesson (2005: 133) at grannespråksforståelsen mellom skandinaviske naboland blir dårligere, men det kan se ut som om nordmenn opprettholder samme nivå som tidligere. Undersøkelsen viser også at de unge i Norden er gode i engelsk, alle unntatt de færøyske ungdommene viser bedre forståelse i engelsk enn i grannespråk (op.cit.: 145) (jmf. 2.3.3).

Lærernes språkforståelse er i tidligere forskning trukket frem som et av kriteriene for god aktivitet i grannespråksundervisningen, og lærernes egne vurderinger av språkforståelse, følelse av å bli forstått og eventuelle valg av akkomodasjonsstrategier kan fortelle noe om lærernes holdninger til undervisning i emner knyttet opp mot det nordiske språkfelleskap og grannespråk. Holdninger som igjen kan påvirke aktivitet og undervisningspraksis for øvrig. På den ene siden kan lærere forsøke å unngå emner de selv ikke behersker godt eller er spesielt interessert i, på den andre siden kan lærere komme til å erkjenne at god grannespråksforståelse er viktig for den oppvoksende slekt fordi de selv sliter med å forstå grannespråk. Det siste kan igjen være en inspirasjonskilde til for eksempel å lese mer grannespråklitteratur på fritiden. Som vist tidligere, er sammenhengen mellom lærernes lesing av grannespråklitteratur på fritiden og egen vurdering av forståelse av svensk og dansk klar. Fritidsleserne mener i større grad enn de som ikke leser, at de har god forståelse i skandinaviske grannespråk. Undersøkelsen viser også at lærere som leser grannespråklitteratur på fritiden, synes det er viktigere at de unge lærer å forstå svensk og dansk enn lærere som ikke er fritidslesere (jmf. 5.7.1/5.7.4).

I et internasjonalt og flerkulturelt samfunn som det norske, er det også naturlig å tro at noen læreres forhold til engelsk kan påvirke holdninger og praksis i grannespråkundervisningen og synet på hvor viktig det er at de unge lærer å forstå grannespråk både i positiv og negativ retning. Det bør ikke være noe motsetningsforhold her, men vi kan ikke se bort fra at også en del lærere er av den oppfatning at det å benytte engelsk som lingua franca i muntlig samhandling med nordiske naboer, er å foretrekke.

5.9.1 Språkforståelse, følelse av å bli forstått og bruk av akkomodasjonsstrategier

Undersøkelsen til Johannes Dalsgaard (1987: 99) viser at lærerne mener de forstår nabospråkene godt med et unntak, dansk talespråk. En stor del av de norske lærerne som deltok i undersøkelsen til Inger Aas (2000: 137-139), mener også de forstår både muntlig og skriftlig svensk godt. Skriftlig dansk er heller ikke noe problem, mens muntlig dansk oppfattes som noe vanskelig.

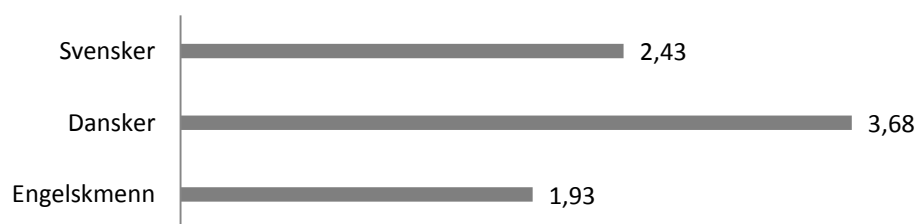
I undersøkelsen til Tore Kristiansen (2008: 47) svarer 76,8% av respondentene at de ved bruk av standardtalemål har opplevd at dansker har problemer med å forstå dem, 59,8% har opplevd det samme med svensker. Videre har respondentene i sist nevnte undersøkelse tatt stilling til variablene egen språkforståelse og følelse av å bli forstått ved å krysse av på en skala fra 1 til 9, der 1 representerer "meget godt", mens 9 representerer "slet ikke". Gjennomsnittstall utregnet for i hvilken grad lærerne mener at svensker og dansker forstår norsk, er for dansker 4,94 og for svensker 4,07. Gjennomsnittstall utregnet for i hvilken grad lærerne mener de selv forstår, er for dansk 3,88, for svensk 2,39 og for engelsk 2,53 (op.cit.: 51). Undersøkelsen viser videre at ved kommunikasjonsproblemer velger lærerne først og fremst akkomodasjonsstrategien "å normalisere norsken", men overfor svensker bruker mange også svenske ord. 4,7% av respondentene oppgir i tillegg at de har opplevd å måtte snakke engelsk i kommunikasjon med dansker, og 3,5% oppgir å ha benyttet engelsk i kombinasjon med andre strategier i muntlig kommunikasjon med svensker (op.cit.: 50). Kvinnelige lærere har dårligere tro på egen språkforståelse enn mannlige, kvinnelige og mannlige lærere føler seg i lik grad forstått, og kvinnelige lærere går lengre enn mannlige i å benytte akkomodasjonsstrategier (op.cit.: 57). De eldre lærerne har bedre tro på egen forståelse av grannespråk, de yngre har bedre tro på egen evne til å forstå engelsk, og de eldre lærerne akkommoderer mindre enn de yngre (op.cit.: 59-61).

I undersøkelsen her har respondentene tatt stilling til spørsmålene om språkforståelse og følelse av å bli forstått ved å krysse av på en skala fra 1 til 6, der 1 representerer ”i svært høy grad”, 2 representerer ”i høy grad”, 3 representerer ”i noen grad”, 4 representerer ”i liten grad” og 5 representerer ”i svært liten grad”. Den sjette verdien er ”ingen formening”. Hva som kan ligge bak svaret ”ingen formening”, kommer jeg tilbake til. I diagrammene 6 og 7 vises gjennomsnittsverdien av variablene etter at den sjette verdien er fjernet.

Diagram 6 Egen vurdering av forståelse av svensk, dansk og engelsk



Diagram 7 Følelse av å bli forstått av svensker, dansker og engelskmenn



Gjennomsnittsverdiene forteller at lærerne selv vurderer at de ved bruk av standardtalemål forstår svensk best, nesten like godt forstår de engelsk. De mener selv de har størst problemer med dansk (diagram 6). Lærerne føler forståelsen blir best når kommunikasjonen foregår på engelsk standardtalemål med engelskmenn. Når de kommuniserer på norsk standardtalemål, føler de seg bedre forstått av svensker enn av dansker (diagram 7).

Respondentene har også tatt stilling til spørsmålene om bruk av akkomodasjonsstrategier ved å krysse av på en skala fra 1 til 6, der 1 representerer ”alltid”, 2 representerer ”ofte”, 3 representerer ”som regel”, 4 representerer ”sjelden” og 5 representerer ”aldri”. Den sjette verdien er også her ”ingen formening”. Gjennomsnittsverdien av variablene vises i diagrammene 8 og 9. Også her er den sjette verdien fjernet før utregning.

I muntlig kommunikasjon med svensker velger flest lærere å normalisere norsken for å oppnå gjensidig forståelse, deretter velger de å benytte enkelte svenske ord. Hvis valget står mellom å prøve å snakke svensk eller å benytte engelsk, er tendensen at norske lærere velger

å snakke engelsk fremfor å snakke svensk (diagram 8). I muntlig kommunikasjon med dansker velger flest lærere også å normalisere norsken, deretter velger de å benytte danske ord. Hvis valget står mellom å prøve å snakke dansk eller å benytte engelsk, er tendensen at lærerne velger å snakke dansk fremfor å snakke engelsk (diagram 9).

Diagram 8 Bruk av akkomodasjonsstrategier i muntlig kommunikasjon med svensker

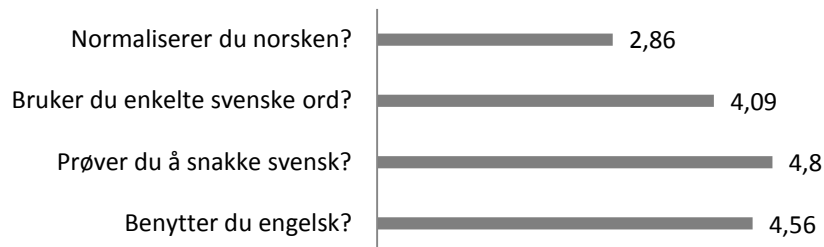


Diagram 9 Bruk av akkomodasjonsstrategier i muntlig kommunikasjon med dansker



Tabellene 73 og 74 viser at det er liten forskjell mellom kjønnene når de vurderer egen forståelse av svensk og dansk. Tendensen er at mannlige lærere i noe større grad svarer ”i svært høy grad”, mens kvinnene oftere svarer ”i høy grad”. Når det gjelder dansk, svarer prosentvis flere mannlige enn kvinnelige lærere ”i noen grad”, men forskjellene er totalt sett ikke store.

Tabell 73 Sammenheng mellom kjønn og egen forståelse av svensk. Totalt.

		I hvilken grad forstår du svensk?			Total
		I svært høy grad	I høy grad	I noen grad	
Er du mann eller kvinne?	Mann	17 43,6%	19 48,7%	3 7,7%	39 100,0%
	Kvinne	32 41,6%	41 53,2%	4 5,2%	77 100,0%
Total		49 42,2%	60 51,7%	7 6,0%	116 100,0%

Signifikantest: $p=0,968$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,004

Tabell 74 Sammenheng mellom kjønn og egen forståelse av dansk. Totalt.

		I hvilken grad forstår du dansk?				Total
		I svært høy grad	I høy grad	I noen grad	I svært liten grad	
Er du mann eller kvinne?	Mann	7 17,9%	17 43,6%	14 35,9%	1 2,6%	0 ,0%
	Kvinne	12 15,6%	45 58,4%	19 24,7%	0 ,0%	1 1,3%
Total		19 16,4%	62 53,4%	33 28,4%	1 ,9%	1 100,0%

Signifikanstest: $p=0,486$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,065

Mannlige lærere har bedre tro på egen forståelse av engelsk enn kvinnelige. Prosentandelen som svarer ”i svært høy grad”, er så å si lik, men prosentvis flere menn enn kvinner svarer ”i høy grad”, og langt flere kvinner enn menn svarer ”i noen grad” (tabell 75).

Tabell 75 Sammenheng mellom kjønn og egen forståelse av engelsk. Totalt.

		I hvilken grad forstår du engelsk?			Total
		I svært høy grad	I høy grad	I noen grad	
Er du mann eller kvinne?	Mann	18 46,2%	19 48,7%	2 5,1%	39 100,0%
	Kvinne	34 44,2%	29 37,7%	14 18,2%	77 100,0%
Total		52 44,8%	48 41,4%	16 13,8%	116 100,0%

Signifikanstest: $p=0,278$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,102

Analyser viser videre at mannlige lærere i noe større grad enn kvinnelige føler seg forstått av svensker, men forskjellene er marginale. Mannlige lærere føler seg også bedre forstått av dansker, først og fremst er dette resultat av at 13% (10) av de kvinnelige lærere svarer at de ”i liten grad” føler seg forstått av danske samtalepartnere. Når det gjelder engelsk, svarer prosentvis noen flere mannlige lærere (33,3%) enn kvinnelige (28%) ”i svært høy grad”, men 7,6% av de mannlige lærerne svarer enten ”i liten grad” eller ”i svært liten grad”. Bare en kvinnelig lærer (1,3%) svarer det samme.

Undersøkelsen viser også her at den vanligste akkomodasjonsstrategien er ”å normalisere norsken”. I kommunikasjon med svensker, gjør kvinnelige lærere (17,1%) dette i langt større grad enn mannlige (5,1%). Samme tendens viser seg når det gjelder kommunikasjon med dansker, der 18,7% av de kvinnelige lærerne og 5,1% av de mannlige svarer at de normaliserer norsken. Få lærere bruker enkelte ord fra svensk når de kommuniserer med svensker, til sammen 73 lærere (63,5%) svarer ”sjelden” eller ”aldri”, og prosentvis flere kvinnelige enn mannlige lærere svarer ”aldri”. Enda færre bruker ord fra dansk når de kommuniserer med dansker, her svarer til sammen 91 (79,1%) ”sjelden” eller ”aldri”, og prosentvis flere menn enn kvinner svarer ”aldri”, men analysen viser også at 10,3% av mennene svarer ”ofte”.

Lærere i norskfaget vegrer seg for å prøve å snakke svensk eller dansk. 74,8% svarer at de "aldri" forsøker å snakke svensk, 82,6% forsøker "aldri" å snakke dansk. Kun et fåtall kvinnelige lærere svarer "ofte", "som regel" eller "alltid". Så og si alle lærerne svarer enten "sjelden" (18,4%) eller "aldri" (78,9%) på spørsmål om de bruker engelsk i kommunikasjon med svensker, og de aller fleste svarer det samme når spørsmålet gjelder dansker. Her svarer imidlertid også seks lærere (7,9%) "ofte" eller "som regel". Alle er kvinner.

Ingen av de fire lærerne i alderskategorien "20-29 år" vurderer at de forstår svensk eller dansk "i svært høy grad", men tre av dem vurderer at de forstår engelsk "i svært høy grad". Prosentvis flest lærere i alderskategorien "30-39 år" svarer "i svært høy grad" når de vurderer egen forståelse av svensk og dansk, 60% svarer det samme på spørsmål om forståelse av engelsk. Hele 34,2% av lærerne i alderen "50-59 år" svarer at de forstår dansk "i noen grad", 26,3% svarer det samme om engelsk. Lærerne i alderskategorien "60-69 år" vurderer egen språkforståelse til å være noe bedre enn lærerne i aldersgruppen 40-59 år. 90% svarer enten "i svært høy grad" eller "i høy grad" på spørsmål om svensk og engelsk, 85% svarer det når det gjelder dansk (tabellene 76, 77 og 78).

Tabell 76 Sammenhengen mellom alder og egen forståelse av svensk. Totalt.

		I hvilken grad forstår du svensk?			Total
		I svært høy grad	I høy grad	I noen grad	
Hvor gammel er du?	20-29 år	0 0,0%	4 100,0%	0 0,0%	4 100,0%
	30-39 år	19 63,3%	8 26,7%	3 10,0%	30 100,0%
	40-49 år	10 41,7%	13 54,2%	1 4,2%	24 100,0%
	50-59 år	13 34,2%	22 57,9%	3 7,9%	38 100,0%
	60-69 år	7 35,0%	13 65,0%	0 0,0%	20 100,0%
	Total	49 42,2%	60 51,7%	7 6,0%	116 100,0%

Signifikanstest: $p=0,377$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,083

Tabell 77 Sammenhengen mellom alder og egen forståelse av dansk. Totalt.

		I hvilken grad forstår du dansk?					Total
		I svært høy grad	I høy grad	I noen grad	I liten grad	I svært liten grad	
Hvor gammel er du?	20-29 år	0 0,0%	2 50,0%	2 50,0%	0 0,0%	0 0,0%	4 100,0%
	30-39 år	7 23,3%	11 36,7%	11 36,7%	0 0,0%	1 3,3%	30 100,0%
	40-49 år	2 8,3%	17 70,8%	5 20,8%	0 0,0%	0 0,0%	24 100,0%
	50-59 år	6 15,8%	19 50,0%	13 34,2%	0 0,0%	0 0,0%	38 100,0%
	60-69 år	4 20,0%	13 65,0%	2 10,0%	1 5,0%	0 0,0%	20 100,0%
	Total	19 16,4%	62 53,4%	33 28,4%	1 0,9%	1 0,9%	116 100,0%

Signifikanstest: $p=0,242$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,109

Tabell 78 Sammenhengen mellom alder og egen forståelse av engelsk. Totalt.

		I hvilken grad forstår du engelsk?			Total
		I svært høy grad	I høy grad	I noen grad	
Hvor gammel er du?	20-29 år	3 75,0%	1 25,0%	0 ,0%	4 100,0%
	30-39 år	18 60,0%	11 36,7%	1 3,3%	30 100,0%
	40-49 år	9 37,5%	12 50,0%	3 12,5%	24 100,0%
	50-59 år	13 34,2%	15 39,5%	10 26,3%	38 100,0%
	60-69 år	9 45,0%	9 45,0%	2 10,0%	20 100,0%
	Total	52 44,8%	48 41,4%	16 13,8%	116 100,0%

Signifikanstest: $p=0,032$

Pearsons r-verdi: 0,199*

Det er meget svak positiv korrelasjon mellom variablene alder og egen forståelse av engelsk, og sammenhengen er signifikant på 0,05-nivå.

Videre viser undersøkelsen at alle lærere, uansett alder, føler at de forstår bedre enn de blir forstått. Ikke overraskende er det prosentvis flest lærere i alderskategoriene "30-39 år" og "60-69 år" som føler seg best forstått av svensker. Lærerne i sekstiårene føler seg også best forstått av dansker og engelskmenn, over halvparten svarer "i svært høy grad" når de vurderer i hvilken grad de føler seg forstått når de kommuniserer på engelsk. Lærerne i alderskategoriene "20-29 år" og "50-59 år" føler seg i minst grad forstått av skandinaviske naboer. Når det gjelder kommunikasjon med svensker, svarer 47,4% av lærerne i femtiårene at de føler seg forstått "i noen grad". 60,5% svarer "i noen grad" på spørsmålet om de føler seg forstått i kommunikasjon med dansker. Lærere i alle alderskategorier føler seg bedre forstått når de kommuniserer på engelsk med engelskmenn, enn når de benytter norsk standardtalemål i kommunikasjon med skandinaviske naboer.

Undersøkelsen viser også at lærere i aldersgruppen 20-39 år normaliserer norsken i langt større grad enn sine eldre kolleger i kommunikasjon med svensker og dansker. Omtrent halvparten av de yngste svarer at de "alltid" eller "ofte" normaliserer norsken i kommunikasjon med svensker, tre av fire svarer det samme når det gjelder kommunikasjon med dansker. Lærerne i alderskategorien "60-69 år" normaliserer i langt mindre grad enn de yngre, og også mindre enn lærerne i aldersgruppen 40-59 år. Om kommunikasjon med svensker og dansker svarer henholdsvis 45% og 35% av de eldste at de "sjelden" normaliserer norsken. Prosentvis flere lærere i sekstiårene enn i øvrige alderskategorier svarer også at de "aldri" normaliserer i kommunikasjon med svensker og dansker.

I kommunikasjon med svensker er det fortrinnsvis de yngre lærerne som benytter enkelte ord fra det svenske språket, det skjer ikke i samme grad når de kommuniserer med dansker. Lærere i øvrige alderskategorier benytter "sjelden" eller "aldri" ord fra et av de andre skandinaviske språkene, bortsett fra lærerne i alderskategorien "50-59 år" der en av fire svarer at de "som regel" benytter svenske ord i kommunikasjon med svensker. Uansett alder svarer de aller fleste lærerne at de "sjelden" eller "aldri" prøver å snakke svensk med svensker og dansk med dansker. I alle alderskategorier er det flere som svarer "aldri" når det gjelder dansk og dansker, enn svensk og svensker. De seks kvinnene som "ofte" eller "som regel" benytter engelsk i kommunikasjon med dansker, er alle i aldersgruppen 20-39 år.

En rekke funn i undersøkelsen her er helt i samsvar med funn i undersøkelsen til Tore Kristiansen (2008). De eldre lærerne har god tro på egen forståelse av grannespråk, de yngre har bedre tro på egen evne til å forstå engelsk, de eldre akkomoderer mindre enn de yngre, og kvinnelige lærere går lengre i å benytte akkommodasjonsstrategier enn mannlige, men tendensen her er at kvinnelige respondenter virker noe tryggere på egen forståelse av skandinaviske språk enn mannlige, fordi prosentvis færre kvinner enn menn svarer at de forstår "i noen grad".

Undersøkelsen har tidligere vist at kvinnelige lærere er mer aktive enn mannlige (jmf. 5.2.1), men forskjellene i egenvurdert språkforståelse er her så små at bedre aktivitet blant kvinnelige lærere ikke direkte kan forklares på bakgrunn av funn her. Undersøkelsen har også tidligere vist at lærere i aldersgruppen 40-59 år er mest aktive og lærere i alderskategorien "60-69 år" er minst aktive (jmf. 5.2.2). Her viser undersøkelsen at de eldste lærerne vurderer egen språkforståelse høyere enn kollegaene i aldersgruppen 40-59 år gjør. Lærerne i sekstiårene føler seg også best forstått, uansett språk. Det er på bakgrunn av funn her med andre ord ikke grunnlag for å antyde at det er en sammenheng mellom grannespråksforståelse og aktivitet. Et aspekt som kan indikere en sammenheng mellom egenvurdert språkforståelse og aktivitet, er likevel at det er prosentvis flest lærere i alderskategorien "30-39 år" som svarer at de forstår svensk og dansk "i svært høy grad". Tidligere har vi sett at lærere i denne alderskategorien er mest aktive på avgangsnivået Vg3 (jmf. 5.2.2).

I undersøkelsen til Tore Kristiansen (2008: 60) mener de yngste og overraskende mange lærere mellom 40 og 49 år at de ikke blir forstått av skandinaviske naboer. Her er det de yngste og mange lærere i alderskategorien "50-59 år" som føler det samme. En av flere

mulige årsaker til at lærere i femtiårene i liten grad føler seg forstått av skandinaviske naboer, kan være at mange lærere i denne alderskategorien oppgir at de synes grannespråksundervisningen de fikk i egen studietid var ”dårlig” (jmf. 5.4.1).

Det er noe overraskende at lærere i kommunikasjon med svensker i noe større grad velger å benytte engelsk fremfor å prøve å snakke svensk. I kommunikasjon med dansker er tendensen at de velger å prøve å snakke dansk fremfor engelsk. Selv om respondentene i undersøkelsen her gir uttrykk for at de føler seg bedre forstått av svensker enn dansker, kan sannheten være en annen, og den kan også være vanskelig for nordmenn å oppfatte fordi de selv forstår svensk så godt. Tidligere forskning viser at sammenlignet med nordmenn og dansker, har svenskene dårligst grannespråksforståelse (Torp 1988: 48-49, Delsing og Lundin Åkesson 2005: 136). Årsaken til at norske lærere oftere benytter engelsk fremfor å prøve å snakke svensk, kan dermed være at mottakeren ikke har tilstrekkelig reseptiv kompetanse til at kommunikasjon skal kunne skje uten for stor friksjon, og at det er svensken som foretrekker å kommunisere på engelsk. Faktum er at svensker har langt større problemer med å forstå norsk enn de tror selv (Wiggen 1998: 129) (jmf. 2.2.3).

5.9.2 Regionale forskjeller i språkforståelse, følelse av å bli forstått og bruk av akkomodasjonsstrategier

Undersøkelsen til Inger Aas (2000: 137) viser at alle lærerne i Østfold/Hedmark svarer ”ja” på spørsmål om de forstår muntlig svensk relativt godt. 98% av lærerne i Sogn og Fjordane/Møre og Romsdal, 96% av lærerne i Troms/Finnmark og 97% av lærerne i Aust- og Vest-Agder svarer det samme. Når det gjelder muntlig dansk, svarer 68% av lærerne i Østfold/Hedmark ”ja” på spørsmål om de forstår muntlig dansk relativt godt. 73% av lærerne i Sogn og Fjordane/Møre og Romsdal, 72% av lærerne i Troms/Finnmark og 88% av lærerne i Aust- og Vest-Agder svarer det samme.

Som nevnt tidligere (jmf. 5.9.1), har respondentene i undersøkelsen til Tore Kristiansen (2008) tatt stilling til variablene egen språkforståelse og følelse av å bli forstått ved å krysse av på en skala fra 1 til 9, der 1 representerer ”meget godt”, mens 9 representerer ”slet ikke”. Undersøkelsen viser ingen regionale forskjeller i forhold til dansk/dansker (op.cit.: 61), men gjennomsnittstall utregnet for i hvilken grad lærerne føler seg forstått av svensker er for Hedmark/Oppland/Buskerud/Telemark 3,57, for Østfold/Akershus/Vestfold 3,84, for Oslo 3,88, for vest 4,17, for nord 4,47 og for syd 4,53. Gjennomsnittstall utregnet for i hvilken

grad lærerne selv mener de forstår svensk er for Østfold/Akershus/Vestfold 2,09, for nord 2,19, for Hedmark/Oppland/Buskerud/Telemark 2,31, for vest 2,56, for Oslo 2,66 og for syd 3,09. Når det gjelder egen forståelse av engelsk, har lærerne i de ulike regionene svart slik at utregnet gjennomsnitt for nord er 2,23, for Østfold/Akershus/Vestfold 2,28, for Hedmark/Oppland/Buskerud/Telemark og vest 2,50, for Oslo 3,00 og for syd 3,03. Få lærere i Oslo og på Østlandet akkommoderer overfor svensker, men de som gjør det, gjør det i større grad enn lærere i andre deler av landet. Lærere i Oslo og syd har dårligst tro på egen forståelse av svensk og engelsk, og lærerne i Østfold/Akershus/Vestfold og nord har best tro på egen forståelse av de samme språkene (op.cit.: 62).

Tabellene 79, 80 og 81 viser at i undersøkelsen her er det lærerne i Oslo som er mest fornøyd med egen forståelse av grannespråk og engelsk. Når det gjelder svensk, er det lærerne i Troms/Finnmark som vurderer at de har størst problemer med å forstå, og lærerne i Østfold/Hedmark vurderer egen forståelse av dansk og engelsk dårligere enn kolleger i øvrige regioner. Analyse viser at det er svak negativ korrelasjon mellom variablene region og egen forståelse av dansk, og sammenhengen er signifikant på 0,05-nivå. Samme negative korrelasjon er å finne mellom variablene region og egen forståelse av engelsk, også her er sammenhengen er signifikant på 0,05-nivå.

Tabell 79 Syn på egen forståelse av svensk. Regionalt.

		Region					Total
		Øst	Sør	Vest	Nord	Oslo	
I hvilken grad forstår du svensk?	I svært høy grad	14	9	11	9	6	49
		46,7%	42,9%	45,8%	31,0%	50,0%	42,2%
	I høy grad	14	11	11	18	6	60
		46,7%	52,4%	45,8%	62,1%	50,0%	51,7%
	I noen grad	2	1	2	2	0	7
		6,7%	4,8%	8,3%	6,9%	,0%	6,0%
Total		30	21	24	29	12	116
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Signifikanstest: $p=0,742$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,031

Tabell 80 Syn på egen forståelse av dansk. Regionalt.

		Region					Total
		Øst	Sør	Vest	Nord	Oslo	
I hvilken grad forstår du dansk?	I svært høy grad	1	5	5	4	4	19
		3,3%	23,8%	20,8%	13,8%	33,3%	16,4%
	I høy grad	14	13	13	16	6	62
		46,7%	61,9%	54,2%	55,2%	50,0%	53,4%
	I noen grad	14	3	6	8	2	33
		46,7%	14,3%	25,0%	27,6%	16,7%	28,4%
	I liten grad	0	0	0	1	0	1
		,0%	,0%	,0%	3,4%	,0%	,9%
	I svært liten grad	1	0	0	0	0	1
		3,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	,9%
Total		30	21	24	29	12	116
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Signifikanstest: $p=0,027$

Pearsons r-verdi: -0,205*

Tabell 81 Syn på egen forståelse av engelsk. Regionalt.

		Region					Total
		Øst	Sør	Vest	Nord	Oslo	
I hvilken grad forstår du engelsk?	I svært høy grad	10	8	12	14	8	52
		33,3%	38,1%	50,0%	48,3%	66,7%	44,8%
	I høy grad	12	12	10	11	3	48
		40,0%	57,1%	41,7%	37,9%	25,0%	41,4%
	I noen grad	8	1	2	4	1	16
		26,7%	4,8%	8,3%	13,8%	8,3%	13,8%
Total		30	21	24	29	12	116
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Signifikanstest: $p=0,033$

Pearsons r-verdi: -0,198*

I alle regioner mener lærerne de forstår svensk bedre enn dansk. Utregnede gjennomsnittstall viser at lærerne i Østfold/Hedmark vurderer egen forståelse av svensk til 1,60 og dansk til 2,53, lærerne i Aust- og Vest-Agder vurderer egen forståelse av svensk til 1,62 og dansk til 1,90, lærerne i Sogn og Fjordane/Møre og Romsdal vurderer egen forståelse av svensk til 1,63 og dansk til 2,04, lærerne i Troms/Finnmark vurderer egen forståelse av svensk til 1,76 og dansk til 2,21, og lærerne i Oslo vurderer egen forståelse av svensk til 1,50 og dansk til 1,83. Størst forskjell i vurdering av forståelse av de to grannespråkene finner vi altså i Østfold/Hedmark. Lærerne i vest (1,53), nord (1,66) og Oslo (1,83) vurderer at de forstår engelsk bedre enn grannespråk. Lærerne i øst og sør plasserer forståelse av engelsk mellom svensk og dansk.

Tabellene 82, 83 og 84 viser at flest lærere i Troms/Finnmark føler seg forstått ”i svært høy grad” i kommunikasjon med svensker, flest lærere i Sogn og Fjordane/Møre og Romsdal svarer det samme om dansker. Ingen lærere i Oslo føler at skandinaviske naboer forstår dem ”i svært høy grad”. Ingen i Østfold/Hedmark føler at dansker forstår dem ”i svært høy grad”, men 10% og 20% føler at henholdsvis svensker og dansker forstår dem ”i liten grad”. Omtrent halvparten av lærerne i Aust- og Vest-Agder føler seg forstått ”i svært høy grad” av engelskmenn, bare 13,8% av lærerne i Troms/Finnmark svarer det samme.

Tabell 82 Følelse av å bli forstått - svensk. Regionalt.

		Region					Total
		Øst	Sør	Vest	Nord	Oslo	
I hvilken grad føler du deg forstått av svensker?	I svært høy grad	2	2	2	3	0	9
		6,7%	9,5%	8,3%	10,3%	,0%	7,8%
	I høy grad	13	9	8	13	6	49
		43,3%	42,9%	33,3%	44,8%	50,0%	42,2%
	I noen grad	11	8	12	12	6	49
		36,7%	38,1%	50,0%	41,4%	50,0%	42,2%
	I liten grad	3	1	0	0	0	4
		10,0%	4,8%	,0%	,0%	,0%	3,4%
	Ingen formening	1	1	2	1	0	5
		3,3%	4,8%	8,3%	3,4%	,0%	4,3%
Total		30	21	24	29	12	116
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Signifikanstest: $p=0,555$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,055

Tabell 83 Følelse av å bli forstått - dansk. Regionalt.

		Region					Total
		Øst	Sør	Vest	Nord	Oslo	
I hvilken grad føler du deg forstått av dansker?	I svært høy grad	0 ,0%	1 4,8%	3 12,5%	1 3,4%	0 ,0%	5 4,3%
	I høy grad	8 26,7%	9 42,9%	4 16,7%	13 44,8%	5 41,7%	39 33,6%
	I noen grad	14 46,7%	10 47,6%	11 45,8%	13 44,8%	6 50,0%	54 46,6%
	I liten grad	6 20,0%	0 ,0%	4 16,7%	1 3,4%	1 8,3%	12 10,3%
	I svært liten grad	1 3,3%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 ,9%
	Ingen formening	1 3,3%	1 4,8%	2 8,3%	1 3,4%	0 ,0%	5 4,3%
	Total	30 100,0%	21 100,0%	24 100,0%	29 100,0%	12 100,0%	116 100,0%

Signifikanstest: $p=0,136$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,139

Tabell 84 Følelse av å bli forstått - engelsk. Regionalt.

		Region					Total
		Øst	Sør	Vest	Nord	Oslo	
I hvilken grad føler du deg forstått av engelskmenn?	I svært høy grad	11 36,7%	10 47,6%	6 25,0%	4 13,8%	3 30,0%	34 29,8%
	I høy grad	12 40,0%	9 42,9%	13 54,2%	17 58,6%	6 60,0%	57 50,0%
	I noen grad	4 13,3%	2 9,5%	5 20,8%	3 10,3%	1 10,0%	15 13,2%
	I liten grad	1 3,3%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 ,9%
	I svært liten grad	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	3 10,3%	0 ,0%	3 2,6%
	Ingen formening	2 6,7%	0 ,0%	0 ,0%	2 6,9%	0 ,0%	4 3,5%
	Total	30 100,0%	21 100,0%	24 100,0%	29 100,0%	10 100,0%	114 100,0%

Signifikanstest: $p=0,311$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,096

I alle regioner mener lærerne de forstår bedre enn de blir forstått, og at engelskmenn forstår dem bedre når kommunikasjonen skjer på engelsk standardtalemål, enn skandinaviske naboer gjør når kommunikasjonen foregår på norsk standardtalemål. Utregnede gjennomsnittstall viser at lærerne i Østfold/Hedmark vurderer at de blir forstått av svensker til 2,52 og dansker til 3,00, lærerne i Aust- og Vest-Agder vurderer at de blir forstått av svensker til 2,40 og dansker til 2,45, lærerne i Sogn og Fjordane/Møre og Romsdal vurderer at de blir forstått av svensker til 2,45 og dansker til 2,73, lærerne i Troms/Finnmark vurderer at de blir forstått av svensker til 2,32 og dansker til 2,50, og Oslolærerne vurderer at de blir forstått av svensker til 2,50 og dansker til 2,67. Det forteller at det er lærerne i Aust- og Vest-Agder som totalt sett i størst grad føler seg forstått av skandinaviske naboer, fulgt av kolleger i Troms/Finnmark. Størst forskjell i vurdering av i hvilken grad de blir forstått av svensker og dansker finner vi blant lærerne i Østfold/Hedmark, de føler seg også i minst grad forstått av naboene i øst og sør.

Videre studie av datamaterialet viser også at Oslolærerne normaliserer norsken i større grad enn lærere i andre regioner i kommunikasjon med svensker, lærerne i Østfold/Hedmark normaliserer minst. I kommunikasjon med dansker normaliserer lærerne i Oslo i minst grad, lærerne i Aust- og Vest-Agder og Troms/Finnmark mest. Tilbøyeligheten til å benytte enkelte ord fra det andre språket er størst i Østfold/Hedmark og Sogn og Fjordane/Møre og Romsdal. Lærerne i Aust- og Vest-Agder gjør dette i minst grad i kommunikasjon med svensker og lærerne i Oslo i kommunikasjon med dansker. Lærerne i Oslo forsøker i større grad enn lærerne i andre regioner å snakke svensk, tendensen til å forsøke å snakke dansk er størst i Sogn og Fjordane/Møre og Romsdal. Tilbøyeligheten til å benytte engelsk i kommunikasjon med skandinaviske naboer er størst i Sogn og Fjordane/Møre og Romsdal når det gjelder svensker, og Østfold/Hedmark når det gjelder dansker. Lærerne i Aust- og Vest-Agder er minst fristet til å benytte engelsk som lingua franca. Når det gjelder regionale forskjeller i bruk av akkomodasjonsstrategier, er forskjellene gjennomgående marginale.

Oslolærere er i større grad fornøyd med egen forståelse av grannespråk og engelsk enn lærere i andre regioner, de er også av den oppfatning at de forstår engelsk bedre enn svensk og dansk. Tendensen er videre at lærerne i Oslo vurderer egen forståelse av svensk høyere her enn i undersøkelsen til Tore Kristiansen (2008), der de vurderer egen forståelse av svensk til dårligere enn kolleger både i øst, vest og nord gjør. Alle som har oppholdt seg i Oslo i senere tid, vet at mange svenske ungdommer i dag reiser dit når de søker midlertidig arbeid. I mange butikker og spisesteder kommer man i kontakt med det svenske språket. Det kan være noe av årsaken til at Oslolærerne tilsynelatende er mer fortrolige med egen forståelse av det svenske språket i dag enn de var for bare noen få år siden.

I samsvar med undersøkelsen til Inger Aas (2005) viser undersøkelsen her at svensk skaper størst problemer for lærerne i Troms/Finnmark, men de samme lærerne føler seg i større grad forstått av svensker enn lærerne i øst, vest og Oslo. Undersøkelsen til Tore Kristiansen viser her det motsatte. Når det gjelder forståelse av engelsk, viser de to undersøkelsene samme resultat, lærerne i nord mener de forstår engelsk bedre enn grannespråk.

Som nevnt, viser undersøkelsen til Tore Kristiansen (2008: 61) ingen regionale forskjeller i forhold til dansk/dansker, og det fremkommer at sørlendinger gjennom egenvurdering plasserer seg sist når det gjelder i hvilken grad de føler seg forstått av svensker. Undersøkelsen her viser at lærerne i Aust- og Vest-Agder i større grad enn lærerne i andre regioner føler seg forstått av skandinaviske naboer, de lar seg også i minst grad friste til å

benytte engelsk som *lingua franca*. Det fremkommer også at lærerne i sør mener de forstår svensk bedre enn dansk. Historiske, geografiske og dialektale forhold kan gjøre dette noe vanskelig å forstå, men fenomenet kan være et resultat av at det danske talespråket i dag endrer seg mer enn øvrige skandinaviske språk. Arne Torp (2005: 23) skriver at [v]itenskapelige undersøkelser har for lengst påvist at avstanden mellom skrift og tale stadig øker i Danmark fordi talespråket fjerner seg lenger og lenger fra skriftspråket” (jmf. 3.3). Det kan også være noe av forklaringen til tendensen til at lærerne i Østfold/Hedmark i minst grad føler seg forstått av våre naboer i sør, og at det er her tilbøyeligheten til å benytte engelsk i kommunikasjon med danske samtalepartnere er størst.

I alle regioner mener lærerne at engelskmenn forstår dem bedre når kommunikasjonen skjer på engelsk standardtalemål, enn skandinaviske naboer gjør når kommunikasjonen foregår på norsk standardtalemål. Lærerne i vest, nord og Oslo mener også selv at de forstår engelsk bedre enn grannespråk. Jeg vil ikke se bort fra at lærernes egne vurderinger her ikke bare handler om språkforståelse. Ønsket om for eksempel å skille seg ut og/eller finne sin egen identitet gjennom bruk av språk, kan også medføre at enkelte språk får høyere prestisje enn andre. Nordboere setter pris på sitt eget morsmål, men for mange er engelsk språket med høyest prestisje (Höglén 2002: 81). Forskning har også vist at norske respondenter i undersøkelser på området ubevisst er mer engelskpositive enn for eksempel våre skandinaviske naboer (Kristiansen 2005: 16) (jmf. 2.3.3).

Totalt sett viser undersøkelsen her at det er lærerne i Troms/Finnmark og Østfold/Hedmark som vurderer at de har størst problemer med å forstå grannespråk, lærerne i nord sliter spesielt med svensk og lærerne i øst spesielt med dansk. Undersøkelsen viser også at det totalt sett er lærerne i Troms/Finnmark som benytter flest timer til emner knyttet opp mot det nordiske språkfelleskap og grannespråk inneværende skoleår, deretter følger lærerne i Østfold/Hedmark (jmf. 5.1.3). Med andre ord er det vanskelig å se sammenhengen mellom aktivitet og grannespråksforståelse, men det er viktig å huske at det her er snakk om lærernes egenvurderinger. En annen type undersøkelse, der de samme lærerne hadde vært respondenter eller informanter, kunne ha vist et helt annet resultat.

5.9.3 Aktivitet og forståelse av svensk og dansk

Som antydnet over (jmf. 5.9.2) er det vanskelig å knytte funn i undersøkelsen som omhandler språkforståelse, opp mot bakgrunnsvariablene kjønn, alder og aktivitet. Heller ikke regionale

forhold gir grunnlag for å si at det er en sammenheng, men funn i undersøkelsen til Inger Aas (2000: 49) fastslår at lærerens egen grannespråksforståelse er utslagsgivende for aktivitetsnivået. Ifølge undersøkelsen til Tore Kristiansen (2008: 55) har også lærere i videregående skole gjennomgående større tro på egen grannespråksforståelse og på at de blir forstått når de kommuniserer med dansker og svensker, enn lærere i grunnskolen.

Tabell 85 viser at ingen lærere som underviser på Vg1 studieforbereende utdanningsprogram, svarer at de forstår svensk i liten eller svært liten grad. Videre er tendensen at lærere som selv vurderer at de forstår svensk ”i svært høy grad”, mindre aktive enn lærere som svarer ”i høy grad” eller ”i noen grad”. Sistnevnte er mest aktive. Den samme tendensen gjelder sammenhengen mellom lærernes vurdering av egen forståelse av dansk og aktivitet (tabell 86). Lærerne som vurderer egen forståelse av dansk til ”i noen grad”, er de mest aktive.

Tabell 85 Sammenheng mellom aktivitet og egen forståelse av svensk Vg1 studieforbereende utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg1st?				Total
		Over 12 timer	7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
I hvilken grad forstår du svensk?	I svært høy grad	0 ,0%	4 21,1%	10 52,6%	5 26,3%	19 100,0%
	I høy grad	0 ,0%	6 26,1%	10 43,5%	7 30,4%	23 100,0%
	I noen grad	1 25,0%	0 ,0%	3 75,0%	0 ,0%	4 100,0%
	Total	1 2,2%	10 21,7%	23 50,0%	12 26,1%	46 100,0%

Signifikantest: $p=0,360$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,138

Tabell 86 Sammenheng mellom aktivitet og egen forståelse av dansk Vg1 studieforbereende utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg1st?				Total
		Over 12 timer	7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
I hvilken grad forstår du dansk?	I svært høy grad	0 ,0%	1 16,7%	3 50,0%	2 33,3%	6 100,0%
	I høy grad	0 ,0%	5 20,8%	10 41,7%	9 37,5%	24 100,0%
	I noen grad	1 7,1%	4 28,6%	8 57,1%	1 7,1%	14 100,0%
	I liten grad	0 ,0%	0 ,0%	1 100,0%	0 ,0%	1 100,0%
	I svært liten grad	0 ,0%	0 ,0%	1 100,0%	0 ,0%	1 100,0%
	Total	1 2,2%	10 21,7%	23 50,0%	12 26,1%	46 100,0%

Signifikantest: $p=0,147$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,217

Det er svak negativ korrelasjon mellom variablene aktivitet og lærerens egen vurdering av forståelse av dansk på Vg1 studieforbereende utdanningsprogram, men sammenhengen er ikke signifikant.

Tabell 87 viser at heller ingen av lærerne som underviser på Vg2 studieforbereidende utdanningsprogram, svarer at de forstår svensk i liten eller svært liten grad. Forskjellen fra Vg1-nivå er at her er det lærerne som vurderer egen forståelse av svensk til ”i svært høy grad” eller ”i høy grad”, som er mest aktive. Tendensen er akkurat den samme når det gjelder dansk (tabell 88). Overraskende mange respondenter som vurderer at de forstår svensk og dansk ”i svært høy grad”, oppgir også at de benytter ”0-2 timer” inneværende skoleår.

Tabell 87 Sammenheng mellom aktivitet og egen forståelse av svensk Vg2 studieforbereidende utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg2st?			Total
		7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
I hvilken grad forstår du svensk?	I svært høy grad	3 21,4%	5 35,7%	6 42,9%	14 100,0%
	I høy grad	4 15,4%	12 46,2%	10 38,5%	26 100,0%
	I noen grad	0 0,0%	2 66,7%	1 33,3%	3 100,0%
Total		7 16,3%	19 44,2%	17 39,5%	43 100,0%

Signifikanstest: $p=0,839$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,032

Tabell 88 Sammenheng mellom aktivitet og egen forståelse av dansk Vg2 studieforbereidende utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg2st?			Total
		7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
I hvilken grad forstår du dansk?	I svært høy grad	2 28,6%	2 28,6%	3 42,9%	7 100,0%
	I høy grad	5 20,8%	11 45,8%	8 33,3%	24 100,0%
	I noen grad	0 0,0%	5 45,5%	6 54,5%	11 100,0%
	I svært liten grad	0 0,0%	1 100,0%	0 0,0%	1 100,0%
Total		7 16,3%	19 44,2%	17 39,5%	43 100,0%

Signifikanstest: $p=0,362$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,142

På Vg3 studieforbereidende utdanningsprogram (tabell 89) er tendensen når det gjelder svensk, noe av den samme som på Vg1-nivå. Ingen lærere svarer at de forstår svensk i liten eller svært liten grad, og lærere som selv vurderer at de forstår svensk ”i svært høy grad” eller ”i høy grad”, er mindre aktive enn lærere som svarer ”i noen grad”. Forskjellen er at her finner vi den mest aktive læreren blant de som svarer at de forstår svensk ”i svært høy grad”. Når det gjelder dansk, viser resultatet at en lærer som vurderer egen forståelse til ”i noen grad”, er den mest aktive (tabell 90). Overraskende mange respondenter som underviser på Vg3 studieforbereidende utdanningsprogram og som vurderer at de forstår svensk og dansk ”i svært høy grad”, oppgir at de benytter ”0-2 timer” inneværende skoleår.

Tabell 89 Sammenheng mellom aktivitet og egen forståelse av svensk Vg3 studieforberedende utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg3st?				Total
		Over 12 timer	7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
I hvilken grad forstår du svensk?	I svært høy grad	1 3,8%	2 7,7%	15 57,7%	8 30,8%	26 100,0%
	I høy grad	0 0,0%	7 20,0%	22 62,9%	6 17,1%	35 100,0%
	I noen grad	0 0,0%	1 33,3%	2 66,7%	0 0,0%	3 100,0%
Total		1 1,6%	10 15,6%	39 60,9%	14 21,9%	64 100,0%

Signifikanstest: $p=0,160$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,178

Tabell 90 Sammenheng mellom aktivitet og egen forståelse av dansk Vg3 studieforberedende utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg3st?				Total
		Over 12 timer	7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
I hvilken grad forstår du dansk?	I svært høy grad	0 0,0%	2 20,0%	5 50,0%	3 30,0%	10 100,0%
	I høy grad	0 0,0%	5 14,3%	24 68,6%	6 17,1%	35 100,0%
	I noen grad	1 5,3%	3 15,8%	10 52,6%	5 26,3%	19 100,0%
Total		1 1,6%	10 15,6%	39 60,9%	14 21,9%	64 100,0%

Signifikanstest: $p=0,718$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,046

Tabell 91 viser for Vg3 yrkesfaglige utdanningsprogram når det gjelder svensk, at lærere som vurderer egen språkforståelse til ”i høy grad”, er mer aktive enn lærere som har svart ”i svært høy grad”. Først og fremst skyldes det fire lærere som svarer ”i høy grad”, oppgir aktiviteten ”7-12 timer”. Når det gjelder samme nivå og program og forståelse av dansk, viser undersøkelsen at den mest aktive læreren svarer ”i noen grad” på spørsmål om språkforståelsen. Alle lærerne som mener de forstår dansk ”i svært høy grad”, oppgir aktiviteten til ”3-6 timer” eller ”0-2 timer”(tabell 92).

Tabell 91 Sammenheng mellom aktivitet og egen forståelse av svensk Vg3 yrkesfaglige utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg3yf?				Total
		Over 12 timer	7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
I hvilken grad forstår du svensk?	I svært høy grad	1 10,0%	1 10,0%	7 70,0%	1 10,0%	10 100,0%
	I høy grad	1 9,1%	4 36,4%	4 36,4%	2 18,2%	11 100,0%
	I noen grad	0 0,0%	0 0,0%	1 100,0%	0 0,0%	1 100,0%
Total		2 9,1%	5 22,7%	12 54,5%	3 13,6%	22 100,0%

Signifikanstest: $p=0,845$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,044

Tabell 92 Sammenheng mellom aktivitet og egen forståelse av dansk Vg3 yrkesfaglige utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg3yf?				Total
		Over 12 timer	7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
I hvilken grad forstår du dansk?	I svært høy grad	0 ,0%	0 ,0%	3 75,0%	1 25,0%	4 100,0%
	I høy grad	0 ,0%	5 38,5%	6 46,2%	2 15,4%	13 100,0%
	I noen grad	2 40,0%	0 ,0%	3 60,0%	0 ,0%	5 100,0%
Total		2 9,1%	5 22,7%	12 54,5%	3 13,6%	22 100,0%

Signifikanstest: $p=0,054$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,417

Det er relativt sterk negativ korrelasjon mellom variablene aktivitet og lærerens forståelse av dansk på Vg3 yrkesfaglige utdanningsprogram, men sammenhengen er ikke signifikant.

Sammenlignet med funn i undersøkelsen til Inger Aas (2000) er det ikke gjort funn her som tilsier at lærerens egen grannespråksforståelse er utslagsgivende for aktivitetsnivå. Bortsett fra på Vg2 er tendensen at lærere som oppgir at de forstår grannespråk ”i noen grad”, mer aktive enn lærere som vurderer at de forstår grannespråkene ”i svært høy grad” eller ”i høy grad”. En av flere mulige forklaringer på dette kan være at lærerne som selv vurderer at de har god grannespråksforståelse, ikke ser behovet fordi de selv ikke har ”følt problemet på kroppen”. De har selv ikke opplevd at manglende grannespråksforståelse har skapt problemer i samhandling med skandinaviske naboer.

En annen mulig forklaring kan være holdningsrelatert, at lærerne ikke synes det er viktig at den oppvoksende slekt lærer å forstå våre skandinaviske grannespråk. Undersøkelsen videre viser at kvinnelige lærere synes det er viktigere enn mannlige at de unge lærer å forstå svensk og dansk (jmf. 5.10.1). Tidligere har også undersøkelsen vist at på Vg2 er det først og fremst mannlige lærere som oppgir aktiviteten til ”0-2 timer” (jmf. 5.2.1). Med andre ord en mulig indikasjon på at mannlige lærere som selv påberoper seg god grannespråksforståelse, er lite aktive rett og slett fordi de ikke synes det er viktig at de unge lærer å forstå grannespråk. Jeg vil imidlertid understreke at undersøkelsen her ikke er omfattende nok til å danne grunnlag for å si at det er slik.

5.9.4 Oppsummering av språkforståelse og forholdet til engelsk

Norske lærere har større tro på at de selv forstår grannespråkene enn at skandinaviske naboer forstår dem. De mener selv de forstår svensk talespråk best, deretter følger engelsk og til sist dansk. Lærerne har også større tro på at svensker forstår dem, enn at dansker gjør det.

Undersøkelsen viser også at det er lite eller ingen forskjell i mannlige og kvinnelige læreres egen vurdering av forståelse av svensk og dansk. Mannlige lærere har noe bedre tro på egen forståelse av engelsk. Det er videre kun marginale forskjeller å finne når det gjelder mannlige og kvinnelige læreres følelse av å bli forstått. Tendensen er også at kvinner går lenger i bruk av akkomodasjonsstrategier enn menn.

De yngste lærerne vurderer egen språkforståelse høyest, dette gjelder både skandinaviske grannespråk og engelsk. Lærere over 40 år er noe mer beskjedne, men av disse er lærere mellom 60 og 69 år minst beskjedne. De eldste vurderer i stor grad egen språkforståelse både i grannespråk og engelsk til ”i svært høy grad” eller ”i høy grad”.

Alle lærerne, uansett alder, føler at de forstår bedre enn de blir forstått. Lærerne i sekstiårene føler seg også best forstått av både svensker og dansker og når de uttrykker seg på engelsk. De som i minst grad føler seg forstått av skandinaviske naboer, er lærerne i alderskategoriene ”20-29 år” og ”50-59 år”. Tendensen er helt klart at lærere i alle alderskategorier, føler seg bedre forstått når de kommuniserer på engelsk med engelskmenn, enn når de benytter norsk standardtalemål i kommunikasjon med skandinaviske naboer.

Undersøkelsen viser også at lærere i aldersgruppen 20-39 år normaliserer norsken i langt større grad enn sine eldre kolleger i kommunikasjon med svensker og dansker. Lærerne i alderskategorien ”60-69 år” normaliserer i langt mindre grad enn de yngste, og også mindre enn lærerne i aldersgruppen 40-59 år. I kommunikasjon med svensker er det fortrinnsvis de yngre lærerne som benytter enkelte ord fra det svenske språket, det skjer ikke i samme grad når de kommuniserer med dansker. De eldre lærerne benytter ”sjelden” eller ”aldri” ord fra et av de andre skandinaviske språkene. Seks lærere svarer at de ”ofte” eller ”som regel” benytter engelsk i kommunikasjon med dansker. Alle er kvinner og i aldersgruppen 20-39 år.

Oslo lærere er mest fornøyd med egen forståelse av grannespråk og engelsk. Svensk skaper størst problemer for lærerne i Troms/Finnmark, og lærerne i Østfold/Hedmark vurderer egen forståelse av dansk og engelsk dårligere enn kolleger i øvrige regioner. I alle regioner mener lærerne de forstår svensk bedre enn dansk. Lærerne i vest, nord og Oslo mener de forstår engelsk bedre enn grannespråk, mens kollegaene i øst og sør plasserer forståelse av engelsk mellom svensk og dansk.

I alle regioner mener lærerne de forstår bedre enn de blir forstått, og at engelskmenn forstår dem bedre når kommunikasjonen skjer på engelsk standardtalemål, enn skandinaviske

naboer gjør når kommunikasjonen foregår på norsk standardtalemål. Lærerne i Aust- og Vest-Agder føler seg i størst grad forstått av skandinaviske naboer, fulgt av lærerne i Troms/Finnmark. Lærerne i Østfold/Hedmark føler seg i minst grad forstått av naboene i øst og sør.

Regionale forskjeller i bruk av akkomodasjonsstrategier er gjennomgående marginale, men tilbøyeligheten til å benytte engelsk i kommunikasjon med skandinaviske naboer er størst i Sogn og Fjordane/Møre og Romsdal når det gjelder svensker, og Østfold/Hedmark når det gjelder dansker. Minst fristet til å benytte engelsk som lingua franca er lærerne i Aust- og Vest-Agder.

Det er ikke gjort funn i undersøkelsen her som tilsier at lærerens egen grannespråksforståelse er utslagsgivende for aktivitetsnivå. Tendensen er at lærere som vurderer at de ”i noen grad” forstår grannespråkene, er mer aktive enn lærere som vurderer at de forstår grannespråkene ”i svært høy grad” eller ”i høy grad”.

I denne delen av undersøkelsen har flere respondenter enn i undersøkelsen ellers valgt å svare ”ingen formening”. ”Ingen formening” er et svaralternativ som er tenkt benyttet i de tilfellene respondentene ”ikke vet” eller mangler forutsetninger for å uttale seg. Noen få respondenter har skrevet på svarskjemaet at de synes det er vanskelig ”å vurdere seg selv” og at det vanskelig ”å sette seg inn i hva andre måtte tenke”. Det siste er knyttet til spørsmålsformuleringen ”i hvilken grad føler du deg forstått” i spørsmål 13d), e) og f).

5.10 Syn på hvor viktig det er at de unge lærer å forstå

5.10.1 Hvor viktig er det at de unge lærer å forstå?

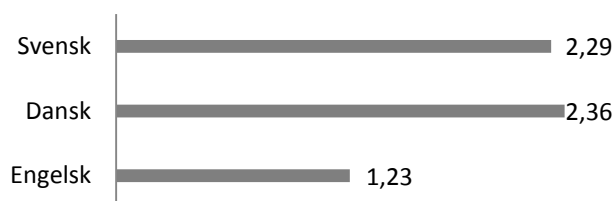
Undersøkelsen til Inger Aas (2000: 58) viser at 28% av de norske lærerne vektlegger det ene grannespråket mer enn det andre. I nord, vest og sør er tendensen til å vektlegge dansk størst, i Østfold/Hedmark legger lærerne mest vekt på svensk. Undersøkelsen til Tore Kristiansen (2008: 53) viser at lærerne mener det er viktigst at de unge lærer å forstå engelsk, deretter kommer norske dialekter og til sist skandinaviske nabospråk. Når det gjelder nabospråkene, synes de ikke det ene er viktigere enn det andre. Funn tilsier også at enten synes lærerne det er viktig at de unge lærer å forstå språk, eller så synes de det ikke. Kvinnelige lærere støtter i større grad enn mannlige at engelsk er viktig (op.cit.: 57). Lærere i alderskategorien ”20-29

år” synes det er minst viktig at de unge lærer å forstå dansk og svensk, holdningen er noe mer positiv blant de i kategorien ”30-39 år”, men det er lærere over 40 år som mener det er viktigst at de unge lærer å forstå ikke bare grannespråkene, men også norske dialekter (op.cit.: 60). Det tilsier ifølge Kristiansen (op.cit.: 61) en akselererende utvikling blant yngre lærere i å nedvurdere hvor viktig det er at de unge lærer å forstå dansk og svensk.

I undersøkelsen her har respondentene tatt stilling til spørsmålene om hvor viktig det er at de unge lærer å forstå svensk, dansk og engelsk ved å krysse av på en skala fra 1 til 6, der 1 representerer ”svært viktig”, 2 representerer ”viktig”, 3 representerer ”ganske viktig”, 4 representerer ”litt viktig” og 5 representerer ”ikke viktig”. Den sjette verdien er også her ”ingen formening”. Gjennomsnittsverdien av variablene vises i diagram 10. Også her er den sjette verdien fjernet før utregning.

Diagram 10 viser at totalt sett synes norsklærerne det er viktig at de unge lærer å forstå både svensk og dansk, men enda viktigere er det at de lærer å forstå engelsk.

Diagram 10 Hvor viktig er det at de unge lærer å forstå svensk, dansk og engelsk? Totalt.



Det er videre en åpenbar sammenheng i svarene lærerne gir, mest åpenbar er den i forhold til svensk og dansk (tabell 93). Analyse viser at det er meget sterk positiv korrelasjon mellom variablene syn på hvor viktig det er at de unge forstår henholdsvis svensk og dansk, sammenhengen er signifikant på 0,01-nivå.

Tabell 93 Sammenheng mellom syn på hvor viktig det er at de unge lærer å forstå svensk og dansk

Count		Hvor viktig synes du det er at de unge lærer å forstå dansk?					Total
		Svært viktig	Viktig	Ganske viktig	Litt viktig	Ikke viktig	
Hvor viktig synes du det er at de unge lærer å forstå svensk?	Svært viktig	29	1	0	1	0	31
	Viktig	0	43	1	0	0	44
	Ganske viktig	0	0	19	0	1	20
	Litt viktig	0	0	0	15	1	16
	Ikke viktig	0	0	0	0	4	4
Total		29	44	20	16	6	115

Signifikanstest: $p=0,000$

Pearsons r-verdi: 0,948**

Kvinnelige lærere synes det er viktigere enn mannlige at de unge lærer å forstå svensk. Analyse viser at 31,6% av de kvinnelige og 17,9% av de mannlige lærerne svarer ”svært

viktig” på spørsmålet, og 1,3% av kvinnelige og 7,7% av de mannlige lærerne svarer ”ikke viktig”. Samme tendens viser seg når det gjelder dansk, der 30,3% av de kvinnelige og 15,4% av de mannlige lærerne svarer ”svært viktig” på spørsmålet, og 2,6% av de kvinnelige og 10,3% av de mannlige lærerne svarer ”ikke viktig”. Kvinner og menn er mer samstemte i sine svar når det gjelder engelsk, der 81,6% av kvinnelige og 76,9% av de mannlige lærerne svarer ”svært viktig” på spørsmålet.

Undersøkelsen viser videre at ingen av de fire lærerne i alderskategorien ”20-29 år” svarer ”svært viktig” på spørsmål om hvor viktig det er at de unge lærer å forstå svensk og dansk, mens alle fire svarer ”svært viktig” når det gjelder engelsk. For ordens skyld bør det nevnes at ingen av de yngste lærerne svarer ”ikke viktig” om grannespråk. Tendensen er ellers at omtrent 30% av lærerne i aldersgruppen 40-69 år og omtrent 20% av lærerne i alderskategorien ”30-39 år” svarer at det er ”svært viktig” at de unge lærer å forstå svensk og dansk. Det er fortrinnsvis lærerne i aldersgruppen 20-39 år som svarer ”litt viktig”. Svaret ”ikke viktig” forekommer 10 ganger. Totalt sett synes lærerne i alderskategorien ”40-49 år” det er viktigst at de unge lærer å forstå grannespråk, lærerne under 40 år synes det er minst viktig. Når det gjelder engelsk, svarer de aller fleste lærerne ”svært viktig” eller ”viktig”. Tendensen er at lærere i aldersgruppen 50-69 år svarer ”viktig” noe oftere enn de yngre.

Denne delen av undersøkelsen er helt i samsvar med undersøkelsen til Tore Kristiansen (2008) og viser at lærerne mener det er viktigst at de unge lærer å forstå engelsk, deretter grannespråk. De synes ikke det ene grannespråket er viktigere enn det andre. Funn tilsier også at enten synes lærerne det er viktig at de unge lærer å forstå språk, eller så synes de det ikke (jmf. tabell 93). Kvinnelige lærere støtter i større grad enn mannlige at engelsk er viktig. Lærere i alderskategorien ”20-29 år” synes det er minst viktig at de unge lærer å forstå svensk og dansk, holdningen er noe mer positiv blant de i alderskategorien ”30-39 år”, men det er lærere over 40 år som mener det er viktigst at de unge lærer å forstå grannespråkene.

Undersøkelsen her viser at kvinnelige lærere er mer aktive enn mannlige (jmf. 5.2.1), og her fremkommer det at kvinner i større grad enn menn synes det er viktig at de unge lærer å forstå grannespråk. Flere faktorer kan ha påvirket de kvinnelige lærernes syn. En faktor kan være at kvinnelige lærere i noe større grad enn mannlige leser grannespråklitteratur på fritiden (jmf. 5.7.1), en annen at kvinnelige lærere i større grad enn mannlige er fornøyd med grannespråkundervisningen de selv fikk i egen studietid (jmf. 5.2.1). Undersøkelsen viser også at totalt sett er lærerne i aldersgruppen 40-59 år mest aktive, og de yngste og de eldste

er minst aktive (jmf. 5.2.2). Det er helt i samsvar med funn her som forteller at lærere over 40 år mener grannespråksforståelse er viktigst, og da spesielt lærerne i 40-årene.

5.10.2 Syn på hvor viktig det er at de unge lærer å forstå - regionale forskjeller

Undersøkelsen til Tore Kristiansen (2008: 63) viser at lærernes oppvekststed ikke ser ut til å ha noen innvirkning på i hvilken grad de synes det er viktig eller ei om de unge lærer dansk, svensk, norske dialekter og engelsk. Her undersøkes ikke regionale forskjeller med utgangspunkt i lærernes oppvekststed, men i hvilken region de har sitt virke som norsklærere.

Tabellene 94, 95 og 96 viser at prosentvis flest lærere i Sogn og Fjordane/Møre og Romsdal og Troms/Finnmark svarer at det er ”svært viktig” at de unge lærer å forstå svensk og dansk, lærerne i Aust- og Vest-Agder er mest tilbakeholdne med å svare ”svært viktig”. Tendensen er videre at lærerne synes det er viktigst at de unge lærer å forstå svensk, men på Sørlandet synes de grannespråkene er like viktige. Rundt 80% av lærerne i alle regioner, unntatt Aust- og Vest-Agder (66,7%), svarer at det er ”svært viktig” at de unge lærer å forstå engelsk.

Tabell 94 Regionale forskjeller i syn på hvor viktig det er at de unge lærer å forstå svensk

		Region					Total
		Øst	Sør	Vest	Nord	Oslo	
Hvor viktig synes du det er at de unge lærer å forstå svensk?	Svært viktig	7 23,3%	2 9,5%	9 37,5%	10 35,7%	3 25,0%	31 27,0%
	Viktig	14 46,7%	11 52,4%	7 29,2%	7 25,0%	5 41,7%	44 38,3%
	Ganske viktig	8 26,7%	3 14,3%	2 8,3%	5 17,9%	2 16,7%	20 17,4%
	Litt viktig	1 3,3%	4 19,0%	5 20,8%	4 14,3%	2 16,7%	16 13,9%
	Ikke viktig	0 0,0%	1 4,8%	1 4,2%	2 7,1%	0 0,0%	4 3,5%
	Total	30 100,0%	21 100,0%	24 100,0%	28 100,0%	12 100,0%	115 100,0%

Signifikanstest: $p=0,743$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,031

Tabell 95 Regionale forskjeller i syn på hvor viktig det er at de unge lærer å forstå dansk

		Region					Total
		Øst	Sør	Vest	Nord	Oslo	
Hvor viktig synes du det er at de unge lærer å forstå dansk?	Svært viktig	6 20,0%	2 9,5%	9 37,5%	9 32,1%	3 25,0%	29 25,2%
	Viktig	14 46,7%	11 52,4%	7 29,2%	8 28,6%	4 33,3%	44 38,3%
	Ganske viktig	7 23,3%	3 14,3%	2 8,3%	5 17,9%	3 25,0%	20 17,4%
	Litt viktig	2 6,7%	4 19,0%	4 16,7%	4 14,3%	2 16,7%	16 13,9%
	Ikke viktig	1 3,3%	1 4,8%	2 8,3%	2 7,1%	0 0,0%	6 5,2%
	Total	30 100,0%	21 100,0%	24 100,0%	28 100,0%	12 100,0%	115 100,0%

Signifikanstest: $p=0,984$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,002

Tabell 96 Regionale forskjeller i syn på hvor viktig det er at de unge lærer å forstå engelsk

		Region					Total
		Øst	Sør	Vest	Nord	Oslo	
Hvor viktig synes du det er at de unge lærer å forstå engelsk?	Svært viktig	25 83,3%	14 66,7%	20 83,3%	23 82,1%	10 83,3%	92 80,0%
	Viktig	5 16,7%	6 28,6%	4 16,7%	3 10,7%	2 16,7%	20 17,4%
	Ganske viktig	0 0,0%	1 4,8%	0 0,0%	1 3,6%	0 0,0%	2 1,7%
	Litt viktig	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	1 3,6%	0 0,0%	1 ,9%
	Total	30 100,0%	21 100,0%	24 100,0%	28 100,0%	12 100,0%	115 100,0%

Signifikanstest: $p=0,915$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,010

Undersøkelsen har tidligere vist at lærerne i Troms/Finnmark er mest aktive. Lærerne i Aust- og Vest-Agder er sammen med Oslolærerne minst aktive (jmf. 5.1.2). Det indikerer at det totalt sett kan være en sammenheng mellom aktivitet og lærernes syn på at de unge lærer å forstå grannespråk og engelsk, noe jeg kommer tilbake til i 5.10.4.

5.10.3 Syn på hvor viktig det er at de unge lærer å forstå og egen språkforståelse og følelse av å bli forstått

Undersøkelsen til Tore Kristiansen (2008: 54) viser at det er sammenheng mellom lærernes oppfatning av egen grannespråksforståelse og hvor viktig det er at de unge lærer å forstå det enkelte språk. Sammenhengen er sterkest i forhold til dansk.

Tabell 97 viser at det i undersøkelsen her er klar sammenheng mellom lærernes egen oppfatning av forståelse av svensk og syn på hvor viktig det er at de unge lærer å forstå svensk. Av lærerne som synes det er "svært viktig" at de unge lærer å forstå, svarer over halvparten at de selv forstår svensk "i svært høy grad". Noe overraskende er det at fem lærere som er svært tilfreds med egen forståelse, kun synes det er "litt viktig" at de unge lærer å forstå. Tabell 98 viser at 58,1% av lærerne som synes det er "svært viktig" at de unge lærer å forstå svensk, oppgir at de "i høy grad" føler seg forstått av svensker. Ingen lærere som oppgir at de "i liten grad" føler seg forstått av svensker, svarer at de synes det er "litt viktig" eller "ikke viktig" at de unge lærer å forstå. Det er svak positiv korrelasjon mellom variablene hvor viktig det er at de unge lærer å forstå svensk og syn på egen forståelse av svensk, sammenhengen er signifikant på 0,05-nivå. Det er også svak positiv korrelasjon mellom variablene hvor viktig det er at de unge lærer å forstå og følelse av å bli forstått i svensk, også denne sammenhengen er signifikant på 0,05-nivå.

Tabell 97 Sammenheng mellom syn på egen forståelse og syn på hvor viktig det er at de unge lærer å forstå – svensk

		I hvilken grad forstår du svensk?			Total
		I svært høy grad	I høy grad	I noen grad	
Hvor viktig synes du det er at de unge lærer å forstå svensk?	Svært viktig	17 54,8%	14 45,2%	0 ,0%	31 100,0%
	Viktig	22 50,0%	21 47,7%	1 2,3%	44 100,0%
	Ganske viktig	2 10,0%	15 75,0%	3 15,0%	20 100,0%
	Litt viktig	5 31,3%	8 50,0%	3 18,8%	16 100,0%
	Ikke viktig	3 75,0%	1 25,0%	0 ,0%	4 100,0%
	Total	49 42,6%	59 51,3%	7 6,1%	115 100,0%

Signifikanstest: $p=0,016$

Pearsons r-verdi: 0,225*

Tabell 98 Sammenheng mellom følelse av å bli forstått og syn på hvor viktig det er at de unge lærer å forstå – svensk

		I hvilken grad føler du deg forstått av svensker?					Total
		I svært høy grad	I høy grad	I noen grad	I liten grad	Ingen formening	
Hvor viktig synes du det er at de unge lærer å forstå svensk?	Svært viktig	4 12,9%	18 58,1%	9 29,0%	0 ,0%	0 ,0%	31 100,0%
	Viktig	3 6,8%	19 43,2%	18 40,9%	2 4,5%	2 4,5%	44 100,0%
	Ganske viktig	0 ,0%	4 20,0%	13 65,0%	2 10,0%	1 5,0%	20 100,0%
	Litt viktig	1 6,3%	5 31,3%	8 50,0%	0 ,0%	2 12,5%	16 100,0%
	Ikke viktig	1 25,0%	2 50,0%	1 25,0%	0 ,0%	0 ,0%	4 100,0%
	Total	9 7,8%	48 41,7%	49 42,6%	4 3,5%	5 4,3%	115 100,0%

Signifikanstest: $p=0,025$

Pearsons r-verdi: 0,209*

Tabell 99 viser også klar sammenheng mellom lærernes syn på egen danskforståelse og syn på hvor viktig det er at de unge lærer å forstå nabospråket i sør. En av fire som svarer at det er ”svært viktig” at de unge lærer å forstå, svarer at de selv forstår dansk ”i svært høy grad”. At syv lærere som oppgir at de forstår dansk ”i noen grad”, svarer at det er ”litt viktig” eller ”ikke viktig” at de unge lærer å forstå dansk kan være vanskelig å forstå. Tabell 100 viser at av 73 lærere som synes det er ”svært viktig” eller ”viktig” at de unge lærer å forstå dansk, så svarer omtrent 40% at de føler seg forstått av dansker ”i høy grad” og like mange ”i noen grad”. En lærer som ikke synes det er viktig at de unge lærer å forstå dansk, oppgir samtidig å forstå dansk ”i svært liten grad”. Det er svak positiv korrelasjon mellom variablene hvor viktig det er at de unge lærer å forstå dansk og syn på egen forståelse av dansk, og sammenhengen er signifikant på 0,01-nivå. Det er også svak positiv korrelasjon mellom variablene hvor viktig det er at de unge lærer å forstå og følelse av å bli forstått i dansk, denne sammenhengen er signifikant på 0,05-nivå.

Tabell 99 Sammenheng mellom syn på egen forståelse og syn på hvor viktig det er at de unge lærer å forstå - dansk

		I hvilken grad forstår du dansk?					Total
		I svært høy grad	I høy grad	I noen grad	I liten grad	I svært liten grad	
Hvor viktig synes du det er at de unge lærer å forstå dansk?	Svært viktig	7 24,1%	15 51,7%	7 24,1%	0 ,0%	0 ,0%	29 100,0%
	Viktig	8 18,2%	25 56,8%	11 25,0%	0 ,0%	0 ,0%	44 100,0%
	Ganske viktig	1 5,0%	11 55,0%	8 40,0%	0 ,0%	0 ,0%	20 100,0%
	Litt viktig	3 18,8%	9 56,3%	4 25,0%	0 ,0%	0 ,0%	16 100,0%
	Ikke viktig	0 ,0%	1 16,7%	3 50,0%	1 16,7%	1 16,7%	6 100,0%
	Total	19 16,5%	61 53,0%	33 28,7%	1 ,9%	1 ,9%	115 100,0%

Signifikanstest: $p=0,004$

Pearsons r-verdi: 0,270**

Tabell 100 Sammenheng mellom følelse av å bli forstått og syn på hvor viktig det er at de unge lærer å forstå - dansk

		I hvilken grad føler du deg forstått av dansker?						Total
		I svært høy grad	I høy grad	I noen grad	I liten grad	I svært liten grad	Ingen formening	
Hvor viktig synes du det er at de unge lærer å forstå dansk?	Svært viktig	3 10,3%	12 41,4%	12 41,4%	2 6,9%	0 ,0%	0 ,0%	29 100,0%
	Viktig	1 2,3%	17 38,6%	20 45,5%	4 9,1%	0 ,0%	2 4,5%	44 100,0%
	Ganske viktig	0 ,0%	1 5,0%	15 75,0%	3 15,0%	0 ,0%	1 5,0%	20 100,0%
	Litt viktig	1 6,3%	6 37,5%	5 31,3%	2 12,5%	0 ,0%	2 12,5%	16 100,0%
	Ikke viktig	0 ,0%	2 33,3%	2 33,3%	1 16,7%	1 16,7%	0 ,0%	6 100,0%
	Total	5 4,3%	38 33,0%	54 47,0%	12 10,4%	1 ,9%	5 4,3%	115 100,0%

Signifikanstest: $p=0,013$

Pearsons r-verdi: 0,232*

Også sammenhengen mellom lærernes syn på egen forståelse av engelsk og syn på hvor viktig det er at de unge lærer å forstå engelsk er klar. Av lærerne som synes det er "svært viktig" at de unge lærer å forstå engelsk, oppgir i overkant av halvparten at de selv forstår engelsk "i svært høy grad", omtrent 10% oppgir at de forstår engelsk "i noen grad" (tabell 101). Tabell 102 viser at av 91 lærere som synes det er "svært viktig" at de unge lærer å forstå engelsk, så svarer tre av fire at de føler seg forstått "i svært høy grad" eller "i høy grad" av engelskmenn. Det er relativt sterk positiv korrelasjon mellom variablene hvor viktig det er at de unge lærer å forstå engelsk og egen forståelse av engelsk, og sammenhengen er signifikant på 0,01-nivå. Det er svak negativ korrelasjon mellom variablene hvor viktig det er at de unge lærer å forstå og følelse av å bli forstått i engelsk, denne sammenhengen er signifikant på 0,05-nivå.

Tabell 101 Sammenheng mellom syn på egen forståelse og syn på hvor viktig det er at de unge lærer å forstå - engelsk

		I hvilken grad forstår du engelsk?			Total
		I svært høy grad	I høy grad	I noen grad	
Hvor viktig synes du det er at de unge lærer å forstå engelsk?	Svært viktig	47 51,1%	35 38,0%	10 10,9%	92 100,0%
	Viktig	5 25,0%	11 55,0%	4 20,0%	20 100,0%
	Ganske viktig	0 0,0%	1 50,0%	1 50,0%	2 100,0%
	Litt viktig	0 0,0%	0 0,0%	1 100,0%	1 100,0%
Total		52 45,2%	47 40,9%	16 13,9%	115 100,0%

Signifikanstest: $p=0,001$

Pearsons r-verdi: 0,299**

Tabell 102 Sammenheng mellom følelse av å bli forstått og syn på hvor viktig det er at de unge lærer å forstå – engelsk

		I hvilken grad føler du deg forstått av engelskmenn?						Total
		I svært høy grad	I høy grad	I noen grad	I liten grad	I svært liten grad	Ingen formening	
Hvor viktig synes du det er at de unge lærer å forstå engelsk?	Svært viktig	22 24,2%	48 52,7%	14 15,4%	0 0,0%	3 3,3%	4 4,4%	91 100,0%
	Viktig	9 47,4%	9 47,4%	0 0,0%	1 5,3%	0 0,0%	0 0,0%	19 100,0%
	Ganske viktig	2 100,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	2 100,0%
	Litt viktig	1 100,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	1 100,0%
Total		34 30,1%	57 50,4%	14 12,4%	1 0,9%	3 2,7%	4 3,5%	113 100,0%

Signifikanstest: $p=0,011$

Pearsons r-verdi: -0,239*

Undersøkelsen her viser, som undersøkelsen til Kristiansen (2008), sammenheng mellom lærernes oppfatning av egen språkforståelse og hvor viktig de synes det er at de unge lærer å forstå det enkelte språk. Sammenhengene er signifikante og sterkest i forhold til engelsk. Av grannespråkene er sammenhengen sterkest i forhold til dansk. Undersøkelsen viser den samme tendensen når det gjelder sammenheng mellom lærernes følelse av å bli forstått i kommunikasjon med svensker, dansker og engelskmenn og hvor viktig de synes det er at de unge lærer å forstå det enkelte språk. Også her er sammenhengene signifikante.

5.10.4 Aktivitet og syn på hvor viktig det er at de unge lærer å forstå

I denne delen velger jeg å belyse sammenheng mellom variablene aktivitet og syn på hvor viktig det er at de unge lærer å forstå ved kun å se på Vg3 studieforberedende utdanningsprogram. Program og nivå er valgt fordi utvalget her er størst.

Tabellene 103 og 104 viser at de aller fleste lærerne som mener det er ”svært viktig” eller ”viktig” at de unge lærer å forstå svensk og dansk, oppgir aktiviteten ”3-6 timer”. Prosenttallene forteller at tendensen er at lærere som synes det er ”ganske viktig” at de unge

lærer å forstå grannespråkene, er mest aktive. Den mest aktive læreren, som oppgir aktiviteten til ”over 12 timer”, svarer også at det er ”ganske viktig” at de unge lærer å forstå. Til sammen ni lærere oppgir aktiviteten ”0-2 timer” og svarer samtidig at de mener det er ”svært viktig” eller ”viktig” at de unge lærer å forstå svensk. Åtte lærere oppgir og svarer det samme når det gjelder dansk. Prosentvis flere lærere som svarer at de synes det er litt eller ikke viktig at de unge lærer å forstå enn øvrige svaralternativer, oppgir at aktiviteten er begrenset til ”0-2 timer” inneværende skoleår.

Tabell 103 Sammenheng mellom aktivitet og syn på hvor viktig det er at de unge lærer å forstå svensk Vg3 studieforberedende utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg3st?				Total
		Over 12 timer	7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Hvor viktig synes du det er at de unge lærer å forstå svensk?	Svært viktig	0 ,0%	2 11,8%	12 70,6%	3 17,6%	17 100,0%
	Viktig	0 ,0%	4 15,4%	16 61,5%	6 23,1%	26 100,0%
	Ganske viktig	1 10,0%	3 30,0%	5 50,0%	1 10,0%	10 100,0%
	Litt viktig	0 ,0%	1 11,1%	5 55,6%	3 33,3%	9 100,0%
	Ikke viktig	0 ,0%	0 ,0%	1 50,0%	1 50,0%	2 100,0%
	Total	1 1,6%	10 15,6%	39 60,9%	14 21,9%	64 100,0%

Signifikanstest: $p=0,803$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,032

Tabell 104 Sammenheng mellom aktivitet og syn på hvor viktig det er at de unge lærer å forstå dansk Vg3 studieforberedende utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg3st?				Total
		Over 12 timer	7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Hvor viktig synes du det er at de unge lærer å forstå dansk?	Svært viktig	0 ,0%	2 13,3%	11 73,3%	2 13,3%	15 100,0%
	Viktig	0 ,0%	4 15,4%	16 61,5%	6 23,1%	26 100,0%
	Ganske viktig	1 9,1%	3 27,3%	5 45,5%	2 18,2%	11 100,0%
	Litt viktig	0 ,0%	1 11,1%	5 55,6%	3 33,3%	9 100,0%
	Ikke viktig	0 ,0%	0 ,0%	2 66,7%	1 33,3%	3 100,0%
	Total	1 1,6%	10 15,6%	39 60,9%	14 21,9%	64 100,0%

Signifikanstest: $p=0,587$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,069

Undersøkelsen har tidligere vist at lærerne i Troms/Finnmark både er de mest aktive (jmf. 5.1.2) og i noe større grad enn lærere fra øvrige regioner svarer at det er ”svært viktig” at de unge lærer å forstå svensk og dansk, noe som kan være en indikasjon på at det er en sammenheng mellom aktivitet og lærernes syn på at de unge lærer å forstå grannespråk og engelsk (jmf. 5.10.2). Med utgangspunkt i denne delen av undersøkelsen er det imidlertid vanskelig å se en slik sammenheng. Tendensen er heller at de mest aktive lærerne synes det er ”ganske viktig” at de unge lærer å forstå grannespråkene, og en del lærere oppgir

aktiviteten ”0-2 timer” og svarer samtidig at de mener det er ”svært viktig” eller ”viktig” at de unge lærer å forstå henholdsvis svensk og dansk. Begge kan stå som eksempler på mulig ambivalens i enkelte læreres holdning og undervisningspraksis. Videre undersøkelser viser også at lærerne mener at mangel på tid skaper mest problemer for grannespråkundervisningen (jmf. 5.11.5), tidsmangel kan, som jeg ser det, være noe av årsaken til at noen lærere tilsynelatende handler i strid med egen holdning.

Tabell 105 viser til sist at både aktive og mindre aktive lærere mener det er viktigere at de unge lærer å forstå engelsk enn grannespråk.

Tabell 105 Sammenheng mellom aktivitet og syn på hvor viktig det er at de unge lærer å forstå engelsk Vg3 studieforbereende utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg3st?				Total
		Over 12 timer	7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Hvor viktig synes du det er at de unge lærer å forstå engelsk?	Svært viktig	1 1,9%	7 13,2%	32 60,4%	13 24,5%	53 100,0%
	Viktig	0 ,0%	2 22,2%	7 77,8%	0 ,0%	9 100,0%
	Ganske viktig	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 100,0%	1 100,0%
	Litt viktig	0 ,0%	1 100,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 100,0%
	Total	1 1,6%	10 15,6%	39 60,9%	14 21,9%	64 100,0%

Signifikantest: $p=0,239$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,140

5.10.5 Syn på hvor viktig det er at de unge kan gjøre greie for språklige likheter og forskjeller

Som nevnt tidligere (jmf. 3.2.2), åpner ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*) for å studere grammatiske særtrekk ved norsk sammenlignet med andre språk (Knudsen 2007: 181). I denne delen av undersøkelsen forsøker jeg å se på hvordan lærerne stiller seg til at det ikke bare er skandinaviske nabospråk og samisk som er vektlagt i større grad i ny læreplan sett i forhold til 1990-tallets læreplaner, men også andre språk i Norden, og da både nordiske språk og grønlandsk, finsk/kvensk og engelsk.

Spørsmål 16 i spørreskjemaet er direkte inspirert av at elevene etter Vg1 på studieforbereende utdanningsprogram skal kunne ”gjøre rede for likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene og mellom norrønt og moderne norsk” og ”forklare grammatiske særtrekk ved norsk språk, sammenlignet med andre språk” (jmf. 3.2.2/3.3.1). I undersøkelsen til Inger Aas (2000: 162) gir enkelte lærere i nordlige områder uttrykk for at alle språk i Norden i større grad bør inkluderes i undervisningen, det samme fremkommer i undersøkelsen til Dalsgaard (1978: 98). Spørsmålet er derfor også stilt for å skaffe innsikt i

eventuelle fylkesvise forskjeller i vurdering av hvilke språk lærerne synes elevene bør ha nærmere kjennskap til enn bare å forstå.

Tabell 106 viser at flest lærere synes det er ”litt viktig” at elevene kan gjøre rede for språklige likheter og forskjeller mellom det norske språket og språkene svensk, dansk, islandsk, færøysk og samisk, mange svarer også ”ganske viktig” eller ”viktig” når det gjelder de tre første. Om språkene grønlandsk og finsk/kvensk svarer flesteparten av lærerne at det ikke er viktig, og om engelsk svarer de aller fleste ”viktig” eller ”svært viktig”. Få lærere synes det er ”svært viktig” at elevene kan gjøre greie for språklige likheter og forskjeller mellom norsk og nordiske språk og samisk, grønlandsk og finsk/kvensk.

Tabell 106 Oversikt syn på kunnskap om språklige likheter og forskjeller mellom norsk og ulike språk. Totalt.

Språk	Svar-alternativ	Svært viktig %	Viktig %	Ganske viktig %	Litt viktig %	Ikke viktig %	Ingen formening %
	Svensk	6,1	26,1	26,1	33,9	7,0	0,9
	Dansk	6,1	27,8	25,2	34,8	5,2	0,9
	Islandsk	4,3	24,3	27,8	30,4	11,3	1,7
	Færøysk	0	13,0	20,0	33,9	27,8	4,3
	Samisk	4,3	20,0	13,0	31,3	27,0	3,5
	Grønlandsk	0	3,5	8,7	27,8	53,0	7,0
	Finsk/kvensk	0,9	7,0	15,7	31,3	40,0	5,2
	Engelsk	31,3	34,8	13,9	15,7	3,5	0,9

I tabell 107 er svaralternativet ”ingen formening” utelatt, og tabellen viser at nesten halvparten av lærerne som har svart at de synes det er ”svært viktig” at elevene kan gjøre greie for språklige likheter og forskjeller mellom norsk og grannespråkene svensk og dansk, har sitt virke som lærer i Troms. Når det gjelder svensk og dansk, er det fortrinnsvis lærere i Østfold som svarer ”litt viktig” eller ”ikke viktig”, ingen lærere i de nordligste fylkene svarer her ”ikke viktig”. Ikke overraskende er det først og fremst lærere i nord som mener det er viktig at elevene kan gjøre greie for språklige likheter og forskjeller mellom norsk og samisk, mens finsk/kvensk ansees som ”svært viktig” eller ”viktig” fortrinnsvis blant lærerne i Finnmark. Dette er i samsvar med undersøkelsene til Inger Aas (2000) og Dalsgaard (1978), og det er også naturlig å knytte forholdet lærerne i Troms/Finnmark har til samisk og finsk/kvensk til samenes og kvenenes tilhørighet i området (jmf. 5.1.2).

Når det gjelder engelsk, er spredningen i lærernes svar stor, noe som kan fortelle at de har oppfattet spørsmålet som vanskelig å besvare. En del kommentarer på spørreskjemaene knyttet til spørsmål 16 bekrefter dette, lærerne synes først og fremst det har vært vanskelig å ta stilling til problemstillingen ”viktig i forhold til hva?”. Det kan også bety at en del

respondenter har hatt problemer med å knytte spørsmålet opp mot spørreundersøkelsens formål.

Tabell 107 Oversikt syn på kunnskap om språklige likheter og forskjeller mellom norsk og ulike språk. Fylkesvis.

Fylke		Ø %	H %	AA %	VA %	SF %	MR %	T %	F %	O %
Språk	Svaralternativ									
Svensk	Svært viktig	14,3	14,3	0	0	0	14,3	42,9	0	14,3
	Viktig	3,3	26,7	6,7	13,3	6,7	13,3	10,0	13,3	6,7
	Ganske viktig	3,3	13,3	10,0	3,3	6,7	10,0	30,0	13,3	10,0
	Litt viktig	20,5	7,7	5,1	15,4	12,8	10,3	7,7	7,7	12,8
	Ikke viktig	25	12,5	12,5	25,0	12,5	12,5	0	0	0
Dansk	Svært viktig	14,3	14,3	0	0	0	14,3	42,9	0	14,3
	Viktig	3,1	25,0	6,3	12,5	6,3	12,5	12,5	12,5	9,4
	Ganske viktig	3,4	13,8	10,3	3,4	6,9	10,3	27,6	17,2	6,9
	Litt viktig	20,0	7,5	5,0	17,5	12,5	12,5	7,5	5,0	12,5
	Ikke viktig	33,3	16,7	16,7	16,7	16,7	0	0	0	0
Islandsk	Svært viktig	20,0	0	0	0	20,0	20,0	20,0	0	20,0
	Viktig	3,6	17,9	3,6	10,7	10,7	14,3	17,9	10,7	10,7
	Ganske viktig	12,5	18,8	6,3	9,4	3,1	3,1	25,0	15,6	6,3
	Litt viktig	11,4	14,3	11,4	5,7	8,6	20,0	11,4	5,7	11,4
	Ikke viktig	15,4	7,7	7,7	38,5	15,4	0	0	7,7	7,7
Færøysk	Svært viktig	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Viktig	0	26,7	0	6,7	13,3	20,0	26,7	0	6,7
	Ganske viktig	0	13,0	8,7	13,0	4,3	4,3	34,8	17,4	4,3
	Litt viktig	20,5	12,8	5,1	5,1	12,8	10,3	10,3	12,8	10,3
	Ikke viktig	9,4	15,6	12,5	18,8	6,3	12,5	6,3	3,1	15,6
Samisk	Svært viktig	0	0	0	0	0	20,0	40,0	40,0	0
	Viktig	0	26,1	8,7	4,3	4,3	8,7	21,7	21,7	4,3
	Ganske viktig	13,3	6,7	6,7	6,7	13,3	6,7	26,7	0	20,0
	Litt viktig	19,4	16,7	5,6	13,9	8,3	8,3	11,1	8,3	8,3
	Ikke viktig	9,7	12,9	9,7	19,4	9,7	12,9	9,7	3,2	12,9
Grønlandsk	Svært viktig	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Viktig	0	50,0	0	25,0	0	0	25,0	0	0
	Ganske viktig	0	20,0	10,0	0	0	20,0	20,0	20,0	10,0
	Litt viktig	18,8	9,4	9,4	9,4	6,3	3,1	18,8	15,6	9,4
	Ikke viktig	8,2	16,4	6,6	13,1	11,5	13,1	14,8	4,9	11,5
Finsk/kvensk	Svært viktig	0	0	0	0	0	0	0	100	0
	Viktig	0	25,0	0	12,5	0	0	25,0	37,5	0
	Ganske viktig	0	16,7	11,1	0	11,1	16,7	33,3	5,6	5,6
	Litt viktig	22,2	13,9	5,6	8,3	2,8	5,6	16,7	13,9	11,1
	Ikke viktig	8,7	15,2	8,7	17,4	13,0	13,0	8,7	2,2	13,0
Engelsk	Svært viktig	11,1	16,7	5,6	5,6	11,1	11,1	16,7	13,9	8,3
	Viktig	2,5	15,0	12,5	12,5	7,5	12,5	20,0	10,0	7,5
	Ganske viktig	12,5	12,5	0	12,5	0	18,8	12,5	12,5	18,8
	Litt viktig	27,8	11,1	5,6	16,7	11,1	5,6	11,1	0	11,1
	Ikke viktig	25,0	25,0	0	25,0	25,0	0	0	0	0

5.10.6 Oppsummering av syn på hvor viktig det er at de unge lærer å forstå

Undersøkelsen viser at totalt sett synes norsklærerne i videregående skole det er viktig at de unge lærer å forstå både svensk og dansk, men enda viktigere er det at de lærer å forstå engelsk. Lærerne skiller videre i liten grad på hvor viktig det er å lære henholdsvis dansk og svensk, men om det betyr at de også vektlegger begge språk like mye i undervisningen gir undersøkelsen ikke grunnlag for å si noe om.

Kvinnelige lærere synes det er viktigere enn mannlige at de unge lærer å forstå svensk og dansk. Menn og kvinner er langt mer samstemte i sine svar når det gjelder engelsk, men også her er tendensen at de kvinnelige lærerne synes det er viktigst at de unge lærer å forstå.

Totalt sett synes lærerne i alderskategorien ”40-49 år” det er viktigst at de unge lærer å forstå grannespråk, lærerne under 40 år synes det er minst viktig. Lærerne er langt på vei enige i at det er svært viktig at de unge lærer å forstå engelsk, men tendensen er at lærere i aldersgruppen 50-69 år ikke synes det er like viktig som de yngre lærerne synes.

Prosentvis flest lærere i Sogn og Fjordane/Møre og Romsdal og Troms/Finnmark svarer at det er ”svært viktig” at de unge lærer å forstå svensk og dansk. Rundt 80% av lærerne i nord, øst, vest og Oslo svarer at det er ”svært viktig” at de unge lærer å forstå engelsk. Mest tilbakeholdne med å svare ”svært viktig” er lærerne i Aust- og Vest-Agder, dette gjelder både grannespråk og engelsk. Lærerne i nord, øst, vest og Oslo synes det er viktigst at de unge lærer å forstå svensk, men lærerne på Sørlandet synes grannespråkene er like viktige. Det er videre klare sammenhenger mellom lærernes oppfatning av egen språkforståelse og følelse av å bli forstått og hvor viktig de synes det er at de unge lærer å forstå det enkelte språk. Sammenhengene er signifikante og sterkest i forhold til engelsk. Av grannespråkene er sammenhengen sterkest i forhold til dansk.

Blant lærerne som underviser på Vg3 studieforbereende utdanningsprogram, er tendensen at de mest aktive lærerne synes det er ”ganske viktig” at de unge lærer å forstå grannespråkene. Lærerne synes videre det er viktigst at elevene har innsikt i språklige likheter og forskjeller mellom det norske språket og engelsk, deretter følger dansk/svensk. Til sist synes lærere i nord i større grad enn lærere i øvrige fylker at det er ”svært viktig” at elevene kan gjøre greie for språklige likheter og forskjeller mellom både norsk og skandinaviske grannespråk (Troms), samisk (Troms/Finnmark) og finsk/kvensk (Finnmark).

5.11 Undervisningspraksis i grannespråksundervisningen

Undervisningspraksis handler om mer enn aktivitet, det handler også om utfordringer lærere og elever møter i undervisningen som kan gjøre det vanskelig å imøtekomme læreplanens formulerte mål.

Undersøkelsen til Inger Aas (2000: 73) viser at norske grunnskolelærere synes mangel på tid (77%) er det største problemet i grannespråksundervisningen, deretter følger mangel på undervisningsmateriell (48%), egen faglig usikkerhet (29%), uklar målsetting (28%), manglende interesse hos elevene (19%) og manglende interesse hos lærer (9%). Prosenttallene i undersøkelsen her vil bli langt lavere fordi lærerne også fikk mulighet til å svare ”nei” på om de opplever grannespråksundervisningen som problematisk. Problemområdene er imidlertid identisk like.

5.11.1 Er grannespråksundervisning problematisk?

Av 114 lærere opplever 51 (44,7%) grannespråksundervisningen som problematisk (tabell 108), og det er store regionale forskjeller. 58,3% av lærerne i Sogn og Fjordane/Møre og Romsdal og i Oslo opplever undervisningen som problematisk, to lærere i vest har også latt være å svare på spørsmålet. Sørendingene opplever grannespråksundervisningen minst problematisk.

Tabell 108 Er grannespråksundervisningen problematisk? Totalt og regionalt.

		Syntes du grannespråksundervisning er problematisk?		Total
		Ja	Nei	
Region	Øst	13 44,8%	16 55,2%	29 100,0%
	Sør	4 20,0%	16 80,0%	20 100,0%
	Vest	14 58,3%	10 41,7%	24 100,0%
	Nord	13 44,8%	16 55,2%	29 100,0%
	Oslo	7 58,3%	5 41,7%	12 100,0%
	Total	51 44,7%	63 55,3%	114 100,0%

Signifikanstest: $p=0,257$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,107

5.11.2 Mangel på undervisningsmateriell?

Som presentert tidligere (jmf. 5.8.1), viser undersøkelsen til Inger Aas (2000: 62) at de norske lærerne har dette punktet på andre plass når de angir hva de synes er problematisk i

grannespråksundervisningen. Det fremkommer også at savn av undervisningsmateriell er størst blant lærere som tar opp emnet ofte. Lærere som ikke er like aktive, føler ikke det samme savnet (op.cit.:63).

Tabell 109 Er mangel på undervisningsmateriell problematisk? Totalt og regionalt.

		Er mangel på undervisningsmateriell problematisk i grannespråksundervisningen?		Total
		Ja	Nei	
Region	Øst	3 10,0%	27 90,0%	30 100,0%
	Sør	1 4,8%	20 95,2%	21 100,0%
	Vest	4 16,7%	20 83,3%	24 100,0%
	Nord	2 6,9%	27 93,1%	29 100,0%
	Oslo	1 8,3%	11 91,7%	12 100,0%
	Total	11 9,5%	105 90,5%	116 100,0%

Signifikanstest: $p=0,936$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: $=0,008$

Tabell 109 (jmf. tabell 68) viser at her opplever kun 11 av de 116 lærerne mangel på undervisningsmateriell som problematisk. Alle regioner er representert, men det er prosentvis flest lærere i Østfold/Hedmark og Sogn og Fjordane/Møre og Romsdal som svarer ”ja” på spørsmålet.

5.11.3 Manglende interesse hos elevene og læreren?

Undersøkelsen til Inger Aas (2000) viser en klar sammenheng mellom de norske lærernes oppfatning av manglende interesse hos elevene og manglende interesse hos læreren selv. Hun skriver at ”68% av lærerne som mener egen interesse for emnet er dårlig, har umotiverte elever. Lærergruppa som sjøl ikke har problemer med interessen, har 15% umotiverte elever” (op.cit.: 68).

Her viser undersøkelsen at 100 av 116 lærere gir uttrykk for at manglende interesse hos elevene ikke skaper problemer i undervisningen. Av de 16 som mener at elevenes mangel på motivasjon er et problem, kommer prosentvis flest fra Vestlandet (tabell 110). Tabell 111 viser videre at kun fem lærere opplever egen manglende interesse som et problem, tre kommer fra Vestlandet. Ingen lærere i Troms/Finnmark og Oslo mener de selv er dårlig motivert.

Tabell 110 Er mangel på interesse hos elevene problematisk? Totalt og regionalt.

		Er manglende interesse hos elevene problematisk i grannespråksundervisningen?		Total
		Ja	Nei	
Region	Øst	5 16,7%	25 83,3%	30 100,0%
	Sør	2 9,5%	19 90,5%	21 100,0%
	Vest	5 20,8%	19 79,2%	24 100,0%
	Nord	2 6,9%	27 93,1%	29 100,0%
	Oslo	2 16,7%	10 83,3%	12 100,0%
	Total	16 13,8%	100 86,2%	116 100,0%

Signifikanstest: $p=0,673$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,040

Tabell 111 Er egen manglende interesse problematisk? Totalt og regionalt.

		Er manglende interesse hos læreren problematisk i grannespråksundervisningen?		Total
		Ja	Nei	
Region	Øst	1 3,3%	29 96,7%	30 100,0%
	Sør	1 4,8%	20 95,2%	21 100,0%
	Vest	3 12,5%	21 87,5%	24 100,0%
	Nord	0 0,0%	29 100,0%	29 100,0%
	Oslo	0 0,0%	12 100,0%	12 100,0%
	Total	5 4,3%	111 95,7%	116 100,0%

Signifikanstest: $p=0,548$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,056

Tabell 112 viser at sammenhengen mellom de norske lærernes oppfatning av manglende interesse hos elevene og egen mangel på interesse også er å finne her. 60% av lærerne som selv sliter med interessen, svarer at elevene ikke er interessert. Av lærerne som selv synes fagområdet er interessant, mener 11,7% at elevene er umotivert. Det er svak positiv korrelasjon mellom variablene manglende interesse hos elevene og manglende interesse hos læreren, sammenhengen er signifikant på 0,01-nivå.

Tabell 112 Sammenheng mellom manglende interesse hos læreren og manglende interesse hos eleven

		Er manglende interesse hos elevene problematisk i grannespråksundervisningen?		Total
		Ja	Nei	
Er manglende interesse hos læreren problematisk i grannespråksundervisningen?	Ja	3 60,0%	2 40,0%	5 100,0%
	Nei	13 11,7%	98 88,3%	111 100,0%
Total		16 13,8%	100 86,2%	116 100,0%

Signifikanstest: $p=0,002$

Pearsons r-verdi: 0,284**

5.11.4 Egen faglig usikkerhet?

Noe over 15% av lærerne opplever egen faglig usikkerhet som problematisk. Det er fremfor alt lærerne fra Vestlandet og Østlandet som opplever problemet (tabell 113). Alle lærerne i Oslo føler seg faglig sikre.

Tabell 113 Er egen faglig usikkerhet problematisk? Totalt og regionalt.

		Er egen faglig usikkerhet problematisk i grannespråksundervisningen?		Total
		Ja	Nei	
Region	Øst	6 20,0%	24 80,0%	30 100,0%
	Sør	3 14,3%	18 85,7%	21 100,0%
	Vest	5 20,8%	19 79,2%	24 100,0%
	Nord	4 13,8%	25 86,2%	29 100,0%
	Oslo	0 0%	12 100,0%	12 100,0%
	Total	18 15,5%	98 84,5%	116 100,0%

Signifikanstest: $p=0,209$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,117

Undersøkelsen her har tidligere vist at ingen av lærerne som opplevde grannespråksundervisningen som ”god” i egen studietid, oppgir at de føler faglig usikkerhet i egen undervisningspraksis. En av fire som er lite tilfredse med undervisningen de fikk selv, føler at faglig usikkerhet er et problem. Sammenhengen er signifikant på 0,01 nivå (jmf. 5.4.1). I undersøkelsen til Inger Aas (2000: 70) er tendensen at faglig sikre lærere behandler grannespråkene oftere i undervisningen. Som vist tidligere (jmf. 5.4.2), er den samme tendensen å finne her. Spesielt på nivåene Vg1 og Vg3, men også på Vg2, er faglig sikre lærere mer aktive enn faglig usikre.

5.11.5 Mangel på tid?

Norske lærere i undersøkelsen til Inger Aas (2000: 60) oppgir at mangel på tid skaper mest problemer i grannespråksundervisningen, og hun antyder at for detaljerte læreplaner kan ha medført at lærerne har følt at mangel på tid særlig har rammet de emnene som ikke er spesielt vektlagt i læreplanen. Kjennetegn ved ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*), sett i forhold til tidligere læreplaner, er metodefrihet, mindre detaljnivå på innholdssiden og at det skal være ulike veier til målet (Eide 2006: 8). Vektlegging av emner overlates mer til den enkelte lærer.

Likevel viser tabell 114 at også her opplever lærerne mangel på tid er det største problemet. 32,8% av lærerne svarer ”ja” på spørsmålet og 67,2% svarer ”nei”. Prosentvis opplever flest lærere i Oslo tidsmangel, deretter følger lærerne i Sogn og Fjordane/Møre og Romsdal og Troms/Finnmark.

Tabell 114 Er mangel på tid problematisk? Totalt og regionalt.

		Er mangel på tid problematisk i grannespraksundervisningen?		Total
		Ja	Nei	
Region	Øst	9 30,0%	21 70,0%	30 100,0%
	Sør	2 9,5%	19 90,5%	21 100,0%
	Vest	11 45,8%	13 54,2%	24 100,0%
	Nord	10 34,5%	19 65,5%	29 100,0%
	Oslo	6 50,0%	6 50,0%	12 100,0%
	Total	38 32,8%	78 67,2%	116 100,0%

Signifikanstest: $p=0,103$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,152

5.11.6 Manglende/uklar målsetting?

Inger Aas (2000: 71) antar at læreplanens vektlegging av det nordiske perspektivet har mye å si for om lærerne opplever manglende/uklar målsetting som problematisk.

Tabell 115 Er manglende/uklar målsetting problematisk? Totalt og regionalt.

		Er manglende/uklar målsetting problematisk i grannespraksundervisningen?		Total
		Ja	Nei	
Region	Øst	7 23,3%	23 76,7%	30 100,0%
	Sør	2 9,5%	19 90,5%	21 100,0%
	Vest	9 37,5%	15 62,5%	24 100,0%
	Nord	5 17,2%	24 82,8%	29 100,0%
	Oslo	1 8,3%	11 91,7%	12 100,0%
	Total	24 20,7%	92 79,3%	116 100,0%

Signifikanstest: $p=0,590$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,051

I overkant av 20% av lærerne i undersøkelsen her opplever målsettingen for undervisningen som problematisk, og lærerne fra Vestlandet synes det er vanskeligere å forstå intensjonen enn lærere i andre regioner (tabell 115). Tabell 116 viser at flere lærere som synes det nordiske har fått ”for liten plass” i ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*) enn de som mener

det motsatte, synes manglende/uklar målsetting er et problem. Blant de som ikke synes manglende/uklar målsetting er et problem, er tendensen motsatt.

Tabell 116 Sammenheng mellom syn på omfanget det nordiske perspektivet har fått i ny læreplan og manglende/uklar målsetting.

		Hva synes du om omfanget det nordiske perspektivet har fått i ny læreplan?			Total
		For liten plass	Passelig plass	For stor plass	
Er manglende/uklar målsetting problematisk i grannespråksundervisningen?	Ja	4 17,4%	16 69,6%	3 13,0%	23 100,0%
	Nei	5 5,6%	74 82,2%	11 12,2%	90 100,0%
Total		9 8,0%	90 79,6%	14 12,4%	113 100,0%

Signifikanstest: $p=0,298$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,099

5.11.7 Hvor hentes materiell til grannespråksundervisningen?

Undersøkelsen til Inger Aas (2000: 78-88) viser at totalt 83% av de norske lærerne henter materiell til grannespråksundervisningen i lærebøker, 62% henter materiell i skjønnlitteratur, 9% i aviser, 25% benytter CD'er/kassetter, 17% benytter film/video og 5% benytter internett. Det fremkommer videre at det er store regionale forskjeller, som eksempel kan nevnes at ingen lærere i Østfold/Hedmark og Aust- og Vest-Agder oppgir at de benytter internett i undervisningen, mens 15% av lærerne i Troms/Finnmark og 6% av lærerne i Sogn og Fjordane/Møre og Romsdal gjør det.

Undersøkelsen her viser at 93,1% av lærerne henter materiell til grannespråksundervisningen i lærebøker. Lærerne i Østfold/Hedmark og Troms/Finnmark gjør det i størst grad og lærerne i Aust- og Vest-Agder i minst grad (tabell 117). Så vidt over halvparten av lærerne henter materiell i skjønnlitteratur. Lærerne i Oslo gjør det i størst grad og lærerne i Østfold/Hedmark i minst grad (tabell 118). Tabell 119 viser at 16,4% av lærerne henter materiell til undervisningen i aviser. Det skjer i størst grad i Østfold/Hedmark (26,7%) og i minst grad i Troms/Finnmark (6,9%). I tabell 120 fremkommer det til slutt at 72,4% av lærerne svarer at de benytter digitale læringsressurser når de henter materiell til grannespråksundervisningen. Her er lærerne i Oslo de ivrigste (83,3%), de minst ivrige finner vi i Sogn og Fjordane/Møre og Romsdal (58,3%) og i Troms/Finnmark (69%).

Seks lærere har også krysset av for svaralternativet "annet" i spørreskjemaet. Ingen av lærerne har latt seg friste til å spesifisere hva "annet" er, men svaret kan være resultat av at spørsmålet kunne vært noe mer dekkende eller presist formulert (jmf. 4.3.3/5.11.8).

Tabell 117 Hentes materiell til grannespråksundervisningen i lærebøker? Totalt og regionalt.

		Henter du materiell til grannespråksundervisningen i lærebøker?		Total
		Ja	Nei	
Region	Øst	29 96,7%	1 3,3%	30 100,0%
	Sør	18 85,7%	3 14,3%	21 100,0%
	Vest	22 91,7%	2 8,3%	24 100,0%
	Nord	28 96,6%	1 3,4%	29 100,0%
	Oslo	11 91,7%	1 8,3%	12 100,0%
	Total	108 93,1%	8 6,9%	116 100,0%

Signifikanstest: $p=0,985$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,002

Tabell 118 Hentes materiell til grannespråksundervisningen i skjønnlitteratur? Totalt og regionalt.

		Henter du materiell til grannespråksundervisningen i skjønnlitteratur?		Total
		Ja	Nei	
Region	Øst	13 43,3%	17 56,7%	30 100,0%
	Sør	11 52,4%	10 47,6%	21 100,0%
	Vest	15 62,5%	9 37,5%	24 100,0%
	Nord	14 48,3%	15 51,7%	29 100,0%
	Oslo	8 66,7%	4 33,3%	12 100,0%
	Total	61 52,6%	55 47,4%	116 100,0%

Signifikanstest: $p=0,291$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,099

Tabell 119 Hentes materiell til grannespråksundervisningen i aviser? Totalt og regionalt.

		Henter du materiell til grannespråksundervisningen i aviser?		Total
		Ja	Nei	
Region	Øst	8 26,7%	22 73,3%	30 100,0%
	Sør	2 9,5%	19 90,5%	21 100,0%
	Vest	5 20,8%	19 79,2%	24 100,0%
	Nord	2 6,9%	27 93,1%	29 100,0%
	Oslo	2 16,7%	10 83,3%	12 100,0%
	Total	19 16,4%	97 83,6%	116 100,0%

Signifikanstest: $p=0,171$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,128

Tabell 120 Hentes materiell til grannespråksundervisningen i digitale læringsressurser? Totalt og regionalt.

		Henter du materiell til grannespråksundervisningen i digitale læringsressurser?		Total
		Ja	Nei	
Region	Øst	24 80,0%	6 20,0%	30 100,0%
	Sør	16 76,2%	5 23,8%	21 100,0%
	Vest	14 58,3%	10 41,7%	24 100,0%
	Nord	20 69,0%	9 31,0%	29 100,0%
	Oslo	10 83,3%	2 16,7%	12 100,0%
	Total	84 72,4%	32 27,6%	116 100,0%

Signifikanstest: $p=0,570$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,053

Sammenlignet med undersøkelsen til Inger Aas (2000) viser undersøkelsen her at lærebøkene er et enda mer dominerende læremiddel i grannespråksundervisningen i videregående skole enn i grunnskolen. Læremidler er viktig for å sikre elevene tilfredsstillende utbytte av opplæringen, og det er de seneste årene satt av store ressurser for å styrke tilgangen på digitale læremidler i videregående opplæring (jmf. 3.3). Her fremkommer det at tre av fire lærere (tabell 120) benytter digitale læringsressurser når de henter materiell til grannespråksundervisningen. Det betyr samtidig at en av fire lærere ikke henter materiell til undervisningen i læremidler som i større grad enn andre læremidler gjør det mulig å lytte til tekster på andre nordiske språk og dermed utvikle elevenes grannespråksforståelse.

5.11.8 Bruk av digitale læringsressurser

Undersøkelsen her viser at spesielt lærerne i Oslo (58,3%) benytter CD i grannespråksundervisningen, noe totalt i overkant av 30% av lærerne gjør (tabell 121). Omtrent halvparten av lærerne benytter film/video, og lærerne i Troms/Finnmark (65,5%) benytter film/video i langt større grad enn for eksempel lærerne i Sogn og Fjordane/Møre og Romsdal (25%) (tabell 122). Totalt sett benytter i overkant av 60% internett, 75% av lærerne i Oslo og halvparten av lærerne i Troms/Finnmark oppgir at de gjør det (tabell 123).

En nærmere studie av svarskjemaene viser også at omtrent 5% av respondentene har krysset av på "Annet" i spørsmål 11c, men ingen har presisert nærmere hvilke andre digitale læringsressurser som benyttes. Jeg ser imidlertid ikke bort fra at lærerne her tenker på TV og DVD, noe som igjen må sees i sammenheng med at formuleringen "film/video" i

spørreskjemaet burde vært erstattet med det mer dekkende og presise ”TV/video/DVD” (jmf. 4.3.3).

Tabell 121 Benyttes CD i undervisningen? Totalt og regionalt.

		Benytter du CD i grannespråksundervisningen?		Total
		Ja	Nei	
Region	Øst	10 34,5%	19 65,5%	29 100,0%
	Sør	3 14,3%	18 85,7%	21 100,0%
	Vest	6 25,0%	18 75,0%	24 100,0%
	Nord	10 34,5%	19 65,5%	29 100,0%
	Oslo	7 58,3%	5 41,7%	12 100,0%
	Total	36 31,3%	79 68,7%	115 100,0%

Signifikanstest: $p=0,175$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,127

Tabell 122 Benyttes film/video i undervisningen? Totalt og regionalt.

		Benytter du film/video i grannespråksundervisningen?		Total
		Ja	Nei	
Region	Øst	15 51,7%	14 48,3%	29 100,0%
	Sør	9 42,9%	12 57,1%	21 100,0%
	Vest	6 25,0%	18 75,0%	24 100,0%
	Nord	19 65,5%	10 34,5%	29 100,0%
	Oslo	7 58,3%	5 41,7%	12 100,0%
	Total	56 48,7%	59 51,3%	115 100,0%

Signifikanstest: $p=0,360$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,086

Tabell 123 Benyttes internett i undervisningen? Totalt og regionalt.

		Benytter du internett i grannespråksundervisningen?		Total
		Ja	Nei	
Region	Øst	19 65,5%	10 34,5%	29 100,0%
	Sør	15 71,4%	6 28,6%	21 100,0%
	Vest	14 58,3%	10 41,7%	24 100,0%
	Nord	15 51,7%	14 48,3%	29 100,0%
	Oslo	9 75,0%	3 25,0%	12 100,0%
	Total	72 62,6%	43 37,4%	115 100,0%

Signifikanstest: $p=0,598$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,050

Sammenlignet med undersøkelsen til Inger Aas (2000) viser resultatene her at flere lærere i videregående skole enn i grunnskolen benytter digitale læringsressurser som CD, film og video i grannespråksundervisningen, og at langt flere benytter internett i dag enn for ti år

siden. Her fremkommer det også at lærerne i Troms/Finnmark, som var de ivrigste internettbrukerne i undersøkelsen til Inger Aas (2000), benytter internett i mindre grad enn kolleger ellers i landet. Tendensen er med andre ord at de mest aktive lærerne i nord (jmf. 5.1.3) fortrinnsvis henter materiell til grannespråksundervisningen i lærebøker (jmf. 5.11.7) og foretrekker å benytte film og video i undervisningen fremfor CD og internett. Funn her kan dermed tilsa at det ikke er sammenheng mellom bruk av internett og aktivitet. Det kommer jeg nærmere tilbake til under 5.11.10.

Hvorfor benyttes ikke internett?

43 av 115 (jmf. tabell 123) lærere oppgir at de ikke benytter internett i grannespråksundervisningen.

En kvalitativ studie av hvorfor lærere velger ikke å benytte internett viser at ingen av lærerne oppgir mangel på egen trygghet i forhold til bruk av internett som årsak, men seks oppgir at de føler seg uttrygge i forhold til bruk av digitalt utstyr. Fem av disse er over 60 år, en kvinne og fire menn. Den siste er en mann på 38 år. 20 av lærerne oppgir at de mangler kjennskap til læringsressurser på internett. 14 av disse er kvinner og alle alderskategorier er representert, en er over 60 år og den yngste er 26 år. Tre av de seks mennene som svarer det samme, er over 60 år, og den yngste er 37 år. Fem lærere oppgir mangel på digitalt utstyr i klasserommet som eneste eller en av flere årsaker. Så mange som 15 lærere oppgir ”andre årsaker” som årsak til hvorfor han eller hun ikke benytter internett i grannespråksundervisningen, en kvinnelig lærer har valgt å spesifisere dette til ”følsom for høyfrekvent stråling”, mens en mannlig lærer har skrevet ”trenger ikke”.

5.11.9 Vurdering av læremidler/tilgang til læremidler

Respondentene har også vurdert læremidler/tilgang til læremidler ved å krysse av på en skala fra 1 til 6, der 1 representerer ”utmerket”, 2 representerer ”meget bra”, 3 representerer ”bra”, 4 representerer ”ganske bra” og 5 representerer ”dårlig”. Den sjette verdien er også her ”ingen formening”. Gjennomsnittsverdien av variablene vises i diagram 11. Også her er den sjette verdien fjernet før utregning.

Diagram 11 Vurdering av læremidler/tilgang til læremidler? Totalt.

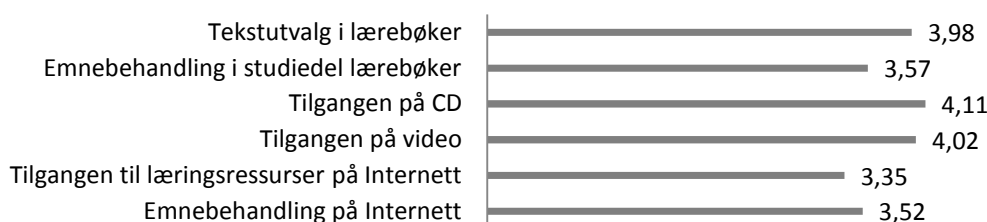


Diagram 11 viser at lærerne totalt sett vurderer læremidlene lærebøker og internett til mellom "bra" og "ganske bra". De er videre langt mer fornøyd med tilgangen til læringsressurser på internett, enn tilgangen til CD og video. Minst fornøyd er lærerne med tilgangen til CD, noe som igjen kan forklare hvorfor lærerne i liten grad benytter CD i grannespråksundervisningen (jmf. 5.11.8). Som vist tidligere (jmf. 5.8.1), opplever få lærere i videregående skole mangel på undervisningsmateriell som et problem i grannespråksundervisningen. Lærere som opplever problemet, er imidlertid lite tilfreds med kvaliteten på materialet, eller de mangler forutsetning for å uttale seg (jmf. 5.8.2).

5.11.10 Aktivitet og bruk av undervisningsmateriell

I denne delen belyses sammenheng mellom variablene aktivitet og bruk av undervisningsmateriell kun på Vg1 studieforberedende utdanningsprogram. Nivå er valgt fordi lærerne tre år etter innføring av Kunnskapsløftet kjenner læreverk for dette nivået best. Studert digital læringsressurs (jmf. 3.3.6) er også foreløpig kun utviklet for Vg1.

Undersøkelsen viser at både aktive og lite aktive lærere henter materiell til grannespråksundervisningen i lærebøker. Tre lærere som svarer at de ikke benytter lærebøker, oppgir samtidig aktiviteten "0-2 timer" (tabell 124). Det er relativt sterk positiv korrelasjon mellom variablene aktivitet og bruk av lærebøker, sammenhengen er signifikant på 0,05-nivå.

Tabell 124 Sammenheng mellom aktivitet og bruk av lærebøker i undervisningen Vg1 studieforberedende utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg1st?				Total
		Over 12 timer	7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Henter du materiell til grannespråksundervisningen i lærebøker?	Ja	1 2,3%	10 23,3%	23 53,5%	9 20,9%	43 100,0%
	Nei	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	3 100,0%	3 100,0%
Total		1 2,2%	10 21,7%	23 50,0%	12 26,1%	46 100,0%

Signifikanstest: $p=0,017$

Pearsons r-verdi: 0,351*

Både aktive og mindre aktive lærere oppgir at de henter materiell til undervisningen i skjønnlitteratur. Prosentvis flest lærere som ikke benytter skjønnlitteratur, oppgir aktiviteten ”0-2 timer” (tabell 125).

Tabell 125 Sammenheng mellom aktivitet og bruk av skjønnlitteratur i undervisningen Vg1 studieforberedende utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg1st?				Total
		Over 12 timer	7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Henter du materiell til grannespråksundervisningen i skjønnlitteratur?	Ja	0 0%	7 29,2%	13 54,2%	4 16,7%	24 100,0%
	Nei	1 4,5%	3 13,6%	10 45,5%	8 36,4%	22 100,0%
Total		1 2,2%	10 21,7%	23 50,0%	12 26,1%	46 100,0%

Signifikanstest: $p=0,248$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,174

Tabell 126 viser at lærere som henter materiell til undervisningen i aviser, er mer aktive enn lærere som ikke gjør det. Det fremkommer videre at ingen lærere som henter materiell til undervisningen i aviser, benytter ”0-2 timer” til emner knyttet opp mot det nordiske språkfellesskap og grannespråk inneværende skoleår. Det gjør til sammenligning over 30% av lærerne som ikke benytter aviser. Det er svak positiv korrelasjon mellom variablene aktivitet og bruk av aviser i undervisningen, men sammenhengen er ikke signifikant.

Tabell 126 Sammenheng mellom aktivitet og bruk av aviser i undervisningen Vg1 studieforberedende utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg1st?				Total
		Over 12 timer	7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Henter du materiell til grannespråksundervisningen i aviser?	Ja	0 0%	3 37,5%	5 62,5%	0 0%	8 100,0%
	Nei	1 2,6%	7 18,4%	18 47,4%	12 31,6%	38 100,0%
Total		1 2,2%	10 21,7%	23 50,0%	12 26,1%	46 100,0%

Signifikanstest: $p=0,126$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,229

Tabell 127 viser at lærere som henter materiell til grannespråksundervisningen i digitale læringsressurser, er mer aktive enn de som ikke gjør det. Over 40% av de som ikke benytter digitale læringsressurser, oppgir aktiviteten ”0-2 timer”.

Tabell 127 Sammenheng mellom aktivitet og bruk av digitale læringsressurser i undervisningen Vg1 studieforberedende utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg1st?				Total
		Over 12 timer	7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Henter du materiell til grannespråksundervisningen i digitale læringsressurser?	Ja	0 0%	9 28,1%	17 53,1%	6 18,8%	32 100,0%
	Nei	1 7,1%	1 7,1%	6 42,9%	6 42,9%	14 100,0%
Total		1 2,2%	10 21,7%	23 50,0%	12 26,1%	46 100,0%

Signifikanstest: $p=0,210$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: 0,189

Om lærerne benytter CD i undervisningen eller ei har liten eller ingen innvirkning på lærernes aktivitetsnivå (tabell 128), men lærere som benytter film/video, er mer aktive enn kolleger som ikke gjør det (tabell 129). Det er relativt sterk positiv korrelasjon mellom variablene aktivitet og bruk av film/video i undervisningen, sammenhengen er signifikant på 0,01-nivå.

Tabell 128 Sammenheng mellom aktivitet og bruk av CD i undervisningen Vg1 studieforberedende utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg1st?				Total
		Over 12 timer	7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Benytter du CD i grannespråksundervisningen?	Ja	0 0,0%	4 22,2%	9 50,0%	5 27,8%	18 100,0%
	Nei	1 3,6%	6 21,4%	14 50,0%	7 25,0%	28 100,0%
Total		1 2,2%	10 21,7%	23 50,0%	12 26,1%	46 100,0%

Signifikanstest: $p=0,696$ Ikke signifikant

Pearsons r-verdi: -0,059

Tabell 129 Sammenheng mellom aktivitet og bruk av film/video lærebøker i undervisningen Vg1 studieforberedende utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg1st?				Total
		Over 12 timer	7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Benytter du film/video i grannespråksundervisningen?	Ja	1 3,6%	8 28,6%	16 57,1%	3 10,7%	28 100,0%
	Nei	0 0,0%	2 11,1%	7 38,9%	9 50,0%	18 100,0%
Total		1 2,2%	10 21,7%	23 50,0%	12 26,1%	46 100,0%

Signifikanstest: $p=0,004$

Pearsons r-verdi: 0,415**

I undersøkelsen til Inger Aas (2000: 89) er det ikke påvist sammenheng mellom bruk av internett og aktivitet. Undersøkelsen her viser klar sammenheng mellom de to variablene og ikke minst fremkommer dette ved at hele 50% av lærerne som ikke benytter internett, og kun 10% av lærerne som benytter internett i undervisningen, oppgir aktiviteten "0-2 timer" (tabell 130). Det er også relativt sterk positiv korrelasjon mellom variablene aktivitet og bruk av internett i undervisningen, sammenhengen er signifikant på 0,01-nivå.

Tabell 130 Sammenheng mellom aktivitet og bruk av internett i undervisningen Vg1 studieforberedende utdanningsprogram

		Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg1st?				Total
		Over 12 timer	7-12 timer	3-6 timer	0-2 timer	
Benytter du internett i grannespråksundervisningen?	Ja	1 3,6%	9 32,1%	15 53,6%	3 10,7%	28 100,0%
	Nei	0 0,0%	1 5,6%	8 44,4%	9 50,0%	18 100,0%
Total		1 2,2%	10 21,7%	23 50,0%	12 26,1%	46 100,0%

Signifikanstest: $p=0,001$

Pearsons r-verdi: 0,474**

5.11.11 Oppsummering av undervisningspraksis i grannespråksundervisningen

Totalt opplever omtrent 45% av lærerne i videregående skole grannespråksundervisningen som problematisk. Lærerne i vest og i Oslo opplever flere problemer ved undervisningen enn kolleger ellers i landet. Lærerne på Sørlandet opplever undervisningen minst problematisk.

Oversikten i tabell 131 viser at lærerne synes at mangel på tid er det som først og fremst skaper problemer i grannespråksundervisningen, deretter følger manglende/uklar målsetting og manglende interesse hos elevene. Minst problemer skaper manglende interesse hos læreren selv, men undersøkelsen viser en klar sammenheng mellom lærernes oppfatning av manglende interesse hos elevene og manglende interesse hos læreren selv. 60% av lærerne som selv sliter med interessen, svarer at elevene ikke er interessert. Tabell 131 viser videre at det er forholdsvis store regionale forskjeller i hvilke problemer lærerne gir uttrykk for at de opplever. Mens halvparten av lærerne i Oslo gir uttrykk for at de opplever mangel på tid som et problem, opplever i underkant av 10% av lærerne i sør det samme. 37,5% av lærerne i vest opplever manglende/uklar målsetting som et problem, men under 10% av lærerne i sør og Oslo opplever det samme. Lærerne i Oslo, øst, vest og nord er enige om at tidsmangel skaper størst problemer, men lærerne i Aust- og Vest-Agder opplever egen faglig usikkerhet som mer problematisk.

Tabell 131 Oversikt problemområder i grannespråksundervisningen? Totalt og regionalt.

Problem	Region	Øst %	Sør %	Vest %	Nord %	Oslo %	Totalt %	Resultat
Mangel på materiell		10,0	4,8	16,7	6,9	8,3	9,5	5
Manglende interesse hos elevene		16,7	9,5	20,8	6,9	16,7	16,0	3
Manglende interesse hos lærer		3,3	4,8	12,5	0	0	4,3	6
Egen faglig usikkerhet		20,0	14,3	20,8	13,8	0	15,5	4
Liten tid		30,0	9,5	45,8	34,5	50,0	32,8	1
Manglende/uklar målsetting		23,3	9,5	37,5	17,2	8,3	20,7	2

Lærebøkene er det dominerende læremiddel i grannespråksundervisningen i videregående skole. Tabell 132 viser at totalt henter over 90% av lærerne materiell til grannespråksundervisningen i lærebøker, så vidt over halvparten henter materiell i skjønnlitteratur, i overkant av 15% finner materiell i aviser og over 70% benytter digitale læringsressurser. Lærerne i Oslo er de ivrigste til å hente materiell både i skjønnlitteratur og i digitale læringsressurser, lærerne i Østfold/Hedmark henter i større grad materiell i aviser enn kolleger i øvrige regioner. Lærerne i Sogn og Fjordane/Møre og Romsdal henter minst materiell i digitale læringsressurser.

Tabell 132 Oversikt bruk av undervisningsmateriell i grannespråksundervisningen? Totalt og regionalt.

Materiell	Region	Øst %	Sør %	Vest %	Nord %	Oslo %	Totalt %
Lærebøker		96,7	85,7	91,7	96,6	91,7	93,1
Skjønnlitteratur		43,3	52,4	62,5	48,3	66,7	52,6
Aviser		26,7	9,5	20,8	6,9	16,7	16,7
Digitale læringsressurser		80,0	76,2	58,3	69,0	83,3	72,4

Tabell 133 viser at tendensen er at lærere i videregående skole i dag velger å benytte internett fremfor andre digitale læringsressurser som CD og film/video. Lærerne i Oslo benytter CD og internett i større grad enn kolleger ellers i landet, mens lærerne i nord benytter internett i mindre grad og film/video i større grad enn lærere fra andre regioner. Nord er også eneste region hvor ikke internett er den digitale læringsressursen flest lærere svarer at de benytter.

Tabell 133 Oversikt bruk av digitale læringsressurser i grannespråksundervisningen? Totalt og regionalt.

Digital læringsressurs	Region	Øst %	Sør %	Vest %	Nord %	Oslo %	Totalt %
CD		34,5	14,3	25,0	34,5	58,3	31,3
Film/video		51,7	42,9	25,0	65,5	58,3	48,7
Internett		65,5	71,4	58,3	51,7	75,0	62,6

En kvalitativ studie av hvorfor lærere velger ikke å benytte internett i grannespråksundervisningen viser at ingen av lærerne oppgir mangel på egen trygghet i forhold til bruk av internett som årsak, mens seks oppgir at de føler seg utrygge i forhold til bruk av digitalt utstyr. Fem av disse er over 60 år. 20 lærere oppgir at de mangler kjennskap til læringsressurser på internett, 14 av disse er kvinner og her er alle alderskategorier representert. Fem lærere oppgir mangel på digitalt utstyr i klasserommet som eneste eller en av flere årsaker.

Lærerne vurderer totalt sett behandlingen av grannespråksemner i lærebøker og på internett til mellom ”bra” og ”ganske bra”. De er videre langt mer fornøyd med tilgangen til læringsressurser på internett, enn tilgangen til CD og video.

Undersøkelsen viser til sist at både aktive og lite aktive lærere henter materiell til grannespråksundervisningen i lærebøker og i skjønnlitteratur. Tendensen er at lærere som ikke benytter lærebøker og skjønnlitteratur i større grad enn lærere som gjør det, oppgir aktiviteten ”0-2 timer”. Videre fremkommer det at lærere som henter materiell til undervisningen i aviser, digitale læringsressurser, film/video og på internett, er mer aktive enn lærere som ikke gjør det. Om lærerne benytter CD i undervisningen eller ei har liten eller ingen innvirkning på lærernes aktivitetsnivå.

6. Oppsummering av studien

6.1 Svar på forskningsspørsmål og problemstilling

6.1.1 Forskningsspørsmål

Hvilke utfordringer står det nordiske språkfelleskapet overfor?

I tillegg til globalisering, internasjonalisering og at Norden i dag er møteplass for mange ulike språk og kulturer, kan også de nordiske lands ulike relasjoner til EU utgjøre en trussel mot det nordiske språk- og kulturfelleskapet. Mentalitetsforskjeller de nordiske land imellom har også hatt og har betydning for hvor samkjørt og effektivt et språksamarbeid har kunnet være (Wiggen 1998: 138). Institusjonelt har internordisk språkforståelse og undervisning i grannespråk vært prioritert gjennom mange år, men kritiske røster hevder at de nordiske undervisningsministre ikke har vært sitt ansvar bevisst og sikret at det nordiske er vektlagt i tilstrekkelig grad i de ulike lands læreplaner. Noe optimisme er imidlertid å spore i og med de nordiske undervisningsministrenes godkjenning av den nordiske språkspråkdeklarasjonen i november 2006, der det blant annet er formulert mål som sier at alle nordboere bør kunne kommunisere med hverandre, først og fremst på et skandinavisk språk. Videre er et av spørsmålene å arbeide med i deklarasjonen at grannespråkundervisningen i skolen skal styrkes (jmf. 2.2).

Den kanskje største utfordringen det nordiske språkfelleskapet står overfor er at mange nordboere i dag har problemer med å forstå skandinaviske grannespråk, og at de yngre blant disse har en tendens til å benytte engelsk som lingua franca i internordiske samhandlingssituasjoner (Wiggen 1998: 123). For mange av disse er også engelsk språket med høyest prestisje. Undersøkelsen knyttet til prosjektet *Håller språket ihop Norden* (2005) viser at det er store forskjeller i grannespråksforståelsen til nordmenn, svensker, dansker, færøyinge, finner, grønlendinge og islendinge. Nordmenn har klart bedre grannespråksforståelse enn svensker og dansker, danskene har noe bedre grannespråksforståelse enn svensker, færøyingene er klart best i forståelse av dansk og norsk, finnene har totalt sett dårligst skandinavisk språkforståelse, grønlendingene er gode i dansk, men har åpenbare problemer med svensk og norsk, og islendingene er dårligere i dansk enn færøyingene og grønlendingene, men like gode som grønlendingene i svensk og norsk. Sammenlignet med tidligere forskning viser undersøkelsen at språkforståelsen har

blitt svakere i Danmark og Sverige, men muligens ikke i Norge. Undersøkelsen viser også at unge nordboere har bedre grannespråkforståelse i skrift enn i tale. En utfordring er derfor også at de unge i større grad trenger å tilegne seg reseptiv kompetanse i form av lytteforståelse. Det er videre en viktig forutsetning for å beskytte den nordiske identiteten at de skandinaviske språkene er lingua franca for nordboere. Spesielt viktig er det å få unge nordboere til å benytte et av de skandinaviske språkene og ulike strategier for å gjøre seg forstått i stedet for å benytte engelsk. Engelsk bør med andre ord ikke få bli en trussel mot det nordiske språksamfunnet, men heller et godt språklig supplement for den enkelte i kontakt med verden for øvrig.

Lis Madsen (2005) konkluderer i sin utredning *Utredning angående sprogforståelsen i Norden og den nationale opfølgning* med at det nordiske ikke har stor plass i nasjonalspråklige læreplaner i Norden verken i grunnskolen eller i videregående skole. På videregående nivå anser hun læreplan i norsk for R94 (*Læreplan i norsk R94*) for å være den beste, likevel viser prosjektet *Håller språket ihop Norden* (2005) at bare halvparten av de norske ungdommene mellom 16 og 25 år i videregående skole oppgir å ha fått noen form for undervisning i grannespråk. Forskning av eldre og nyere dato viser at grannespråksundervisning har vært en salderingspost i skolen, og i undersøkelsen til Inger Aas (2000) oppgir norske grunnskolelærere at mangel på tid og undervisningsmateriell skaper størst problemer for undervisningen.

Hvilke overordnede trekk er sentrale i overgangen fra 1990-tallets læreplaner til Kunnskapsløftet og ny læreplan i norsk?

Med bakgrunn i forskning og kritikk rettet mot 1990-tallets læreplaner tok kvalitetsutvalget i NOU 16 (2003: 80) til orde for å revidere hele læreplanverket for grunnopplæringen. Utvalget vektla i sin argumentasjon blant annet behov for gjennomgående læreplaner i hele grunnopplæringen, tydeliggjøring av grunnleggende elementer, modernisering av innhold i læreplaner i videregående opplæring, mer presise kompetansemål, færre temaer og større rom for fordypning. Utvalget foreslo videre det som senere ble den endelige felles strukturen for læreplanverket i Kunnskapsløftet som innebærer en tredeling: generell del, prinsipper for realisering av målene i læreplanverket, også kalt Læringsplakaten, og læreplaner i fag. Det entydige budskap i sentrale offentlige dokumenter, og læreplanverkets tre deler, var videre at det globale, internasjonale og flerkulturelle perspektivet i den nye norske grunnopplæringen skulle være essensielt.

I utdanningsreformen Kunnskapsløftet er begrepene dannelse, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål sentrale (jmf. 3.1.3). Om norskfaget står det i St.meld. nr. 30 (2003-2004: 43) at "[d]epartementet understreker at norsk ikke bare er et redskapsfag, men også et kultur- og dannelsesfag og vil legge vekt på at dette blir synliggjort i de nye læreplanene for norskfaget." Å kunne ivareta et norskfag som ikke bare dreier seg om hva man kan gjøre og vise frem, krever ifølge Laila Aase (2005: 35, 37) innsikt i fagets danningspotensial. Hun skriver videre at det å kunne forstå, beherske og delta i kulturens verdifulle uttrykksformer i stor grad handler om å kunne delta i tekstkulturen på en kvalifisert måte. "Å kunne navigere i samfunnet i og gjennom språket er den grunnleggende betingelsen for å ta del i danningen. Her ligger norskfagets hovedoppgave". Fagenes betydning i elevenes danning kommer klart til uttrykk i læreplaner for fag, spesielt under formål med fagene (Engelsen 2008: 102). Under formål med faget i læreplan i norsk står det blant annet at "[s]lik representerer faget en demokratisk offentlighet som rustet til deltakelse i samfunnsliv og arbeidsliv. Mer enn noen gang krever samfunnet mennesker som mestrer språk og tekst" (*Læreplan i norsk*).

Sammenheng mellom begrepene dannelse og ferdigheter beskrives i (St.meld. nr. 30 2003-2004: 31-32) ved at det står at "[a]llmenndannelse er nødvendig i tilegnelse og bruk av ferdigheter og ferdigheter er et nødvendig element i allmenndannelsen". At de grunnleggende ferdighetene å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy skal være et prioritert område i alle fag, er nytt i Kunnskapsløftet. De tre første er tradisjonelle norskfaglige oppgaver, og ifølge Kjell Lars Berge (2007: 239) blir norskfaget et slags overfag i læreplanene gjennom at fagene forstås som språklige aktiviteter.

Kompetansemålene regnes for å være den sentrale delen i læreplanene for fag, fordi de er en konkretisering av hva elevene skal lære på de ulike trinnene (Isnes 2007: 193). Ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*) er felles for grunnskole og videregående skole, noe som igjen vil si at kompetansemålene følger en logisk rekkefølge. Mens 1990-tallets læreplaner i større grad enn i ny plan beskriver undervisningens innhold og arbeidsmåter, er kompetansemålene i den nye planen klare og forpliktende. De angir også krav til resultater.

Kunnskapsløftets læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*) har ikke litterær kanon og tar i sterkere grad enn tidligere planer utgangspunkt i samtiden. Leseren og leseferdigheter er satt mer i fokus, og det komparative vektlegges i større grad enn tidligere. Retorikk som teori og metode er innført på Vg3, og den digitale kompetansen er styrket. Planen har videre et

utvidet og totaliserende tekstbegrep gjennom fokus på det nye hovedområdet multimodale eller sammensatte tekster. Interart-perspektivet, det flerkulturelle, det nordiske og det samiske perspektivet er styrket (Eide 2006: 9). Planen avspeiler at bred kulturforståelse er viktig i et internasjonalt og flerkulturelt samfunn. Spesielt er endringen fra 1990-tallets læreplaner stor når det gjelder internasjonalisering for videregående skole. Endringen kan eksemplifiseres med tredje avsnitt under ”Formål med faget” i ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*) der både engelsk, nordiske nabospråk, samisk og øvrige minoritetsspråk i Norge er nevnt. Utgangspunktet er imidlertid det multikulturelle og internasjonaliserte Norge, og det understrekes at den multikulturelle språksituasjonen som barn og unge befinner seg i, ”skal utgjøre et viktig utgangspunkt for norskundervisningen” (Knudsen 2007: 177-178) (jmf. 3.2.1).

Hvordan kommer et styrket nordisk perspektiv til uttrykk i ny læreplan i norsk og i nye læremidler sett i forhold til da 1990-tallets læreplaner lå til grunn for undervisningen?

I læreplan i norsk for L97 (*Læreplan i norsk L97*) nevnes ikke det nordiske i noen av målene for de ulike trinn og nordiske språk nevnes første gang under hovedmomenter for 6. klasse, da elevene skal møte danske og svenske tekster. Først i 9. klasse skal elevene bruke grannespråk funksjonelt, det er også først under dette trinnet at ikke dansk og svensk nevnes eksplisitt. I læreplan i norsk for R94 (*Læreplan i norsk R94*) er ikke det nordiske en viktig del av pensum for yrkesfaglige studieretninger, men vektlagt i noe større grad for studieforberevende studieretninger. Det kommer blant annet til uttrykk ved at det nordiske ikke er nevnt i felles mål for modul 1 og modul 2 for yrkesfaglige studieretninger, mens under felles mål for de fire modulene for studieforberevende studieretninger står det at elevene skal ”ha noko kunnskap om andre nordiske språk og ha lese dansk, svensk og noko islandsk litteratur på originalspråket”.

Til sammenligning nevnes det nordiske i ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*) både under ”Formål med faget” og under hovedområdet ”Språk og kultur”. Deretter skal elevene etter 4. årstrinn forstå noe svensk og dansk tale, etter 7. årstrinn ha kjennskap til det samiske alfabetet og ha møtt danske og svenske tekster og etter 10. årstrinn ha blitt mer fortrolige med svensk og dansk talespråk og forholde seg til svenske og danske tekster på en mer avansert måte. Første gang ”dansk og svensk” er erstattet med ”nordisk” er etter Vg1 studieforberevende utdanningsprogram og Vg2 yrkesfaglige utdanningsprogram. For yrkesfaglige utdanningsprogram betyr det en utvikling på dette nivå fra at det i læreplan i

norsk for R94 (*Læreplan i norsk R94*) står at "[i] nokon grad kan ein også trekkje inn tekstar frå andre nordiske land og frå verdslitteraturen", til at elevene nå skal kunne "gjøre rede for likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene" og "forklare grammatiske særtrekk ved norsk språk, sammenlignet med andre språk". Etter Vg2 og Vg3 studieforberedende utdanningsprogram skal elevene nå i tillegg til å ha kunnskaper om andre nordiske språk, kjenne til viktige forskjeller mellom språkene og ha lest nordiske tekster i oversettelse og original, også kunne "beskrive og sammenligne de nordiske lands språksituasjon og språkpolitikk". Det nordiske perspektivet i ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*) er med andre ord styrket. Umiddelbart er det enklest å se styrkingen i kompetansemålene fastsatt for første trinn i videregående opplæring, men det ligger også en styrking i at elevene nå får møte dansk og svensk på et tidligere tidspunkt i opplæringen. Metodefrihet, mindre detaljnivå på innholdssiden og at det skal være ulike veier til målet kan også bety en styrking av det nordiske perspektivet i undervisningen (jmf. 3.2.2).

I tidligere forskning har lærere gitt uttrykk for at de ikke er fornøyd med utvalg av og tilgjengelighet til undervisningsmateriell i grannespråkundervisningen. Læreboken har vært basis, men utvalget av grannespråkstekster i disse har vært heller dårlig. De aller fleste lærerne har videre valgt å benytte skjønnlitterære tekster fremfor for eksempel aviser, film og cd, og få har hentet stoff fra internett (Aas 2000: 78-88). At de unge trenger å tilegne seg reseptiv kompetanse i form av lytteforståelse gjør det viktig å øke tilgangen til og bruk av læremidler som gjør det mulig for elevene å lytte til tekster på andre nordiske språk. På grunn av økte lydlige avstander, gjelder dette først og fremst dansk (jmf. 3.3).

En studie av Det norske Samlagets læreverk *Tema* for studieforberedende utdanningsprogram før og nå viser at det nordiske er vektlagt i større grad i studiedelen av lærebøkene etter enn før reform og ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*), spesielt gjelder dette første og siste trinn i opplæringen. Utvalget av grannespråkstekster synes å være stort sett likt. I CD'er knyttet til Det norske Samlagets norskverk for yrkesfaglige studieretninger, *Signatur: 3. Norsk for 10-timarskurset – allmennfagleg påbygging* (2002) og *Signatur 3. Norsk påbygging yrkesfag* (2008), utgitt før og etter innføring av ny læreplan, er tendensen at nordiske tekster på originalspråket ikke lenger er prioritert i samme grad. Med andre ord må den enkelte lærer og elevene selv søke å finne lydmateriale for å kunne lytte til tekster på originalspråkene til våre nordiske naboer (jmf. 3.3.1/3.3.2/3.3.3/3.3.4).

Undersøkelsen til Inger Aas (2000) viser at kun 5% av lærerne benytter internett i grannespråksundervisningen (jmf. 5.11.7), til sammenligning oppgir 62,6% av lærerne i undersøkelsen her at de benytter internett (jmf. 5.11.8). Det er naturlig å tro at en forklaring til økningen er at materiell som var tilgjengelig på internett når 1990-tallets læreplaner lå til grunn for undervisningen, ikke var så gjennomtenkt og bearbeidet som det lærerne kan finne i dag, for eksempel på NDLA. Den digitale læringsressursen NDLA – Nasjonal digital læringsarena behandler emner knyttet til det nordiske språkfelleskap og grannespråk på flere ulike måter. Under kapitlet ”Norsk i møte med nabospråkene” i *Miniexperten* leses blant annet et utdrag av Astrid Lindgrens *Pippi Langstrømpe*, på dansk, svensk, finlandssvensk, finsk, islandsk, færøysk og norsk, det vises en filmsnutt der islandske Anna Kristjansdottir forteller om det islandske språket og en film der Arne Torp fremfører foredraget *Forstår vi hverandre i Norden?* Det er videre mulig å arbeide med både enkle og mer avanserte oppgaver og finne lenker til relevante og interessante ressursider. Under kapitlet ”Språk og identitet” finner man blant annet et lydspor med et radioprogram der temaet er om kvensk er et utrydningstruet språk, den følelsesladde åpningsscenen til filmen *The language of my heart*, utdrag av samisk barne-TV og et klipp fra TV-programmet *Store studio* der Elias og Veronica Axelsen blir intervjuet om romanispråket og fremfører taterviser. Ved siden av informasjon om kvensk, samisk og romani er det også her oppgaver og lenker til ressursider og relevante nettsteder. Fordi læringsressursen er under utarbeiding, er dette og mer til i skrivende stund utarbeidet for bruk på Vg1 (jmf. 3.3.6).

Hvilke holdninger har lærere i norsk videregående skole til undervisning i emner knyttet opp mot det nordiske språkfelleskap og grannespråk, og hva kjennetegner aktuell undervisningspraksis på området?

Funn i undersøkelsen her tilsier lavere aktivitet enn anbefalt på alle nivåer. Totalt fremkommer det at i 2,3% av basisgruppene på studieforbereidende utdanningsprogram benyttes over 12 timer på emner knyttet opp mot det nordiske språkfelleskap og grannespråk inneværende skoleår, i 18,3% benyttes 7-12 timer, i 53,1% benyttes 3-6 timer og i 26,3% benyttes 0-2 timer. Det er forholdsvis lik aktivitet på nivåene Vg1 og Vg3 og minst aktivitet på Vg2, noe som igjen kan bety at lærerne er bevisst at det nordiske perspektivet er styrket først og fremst på Vg1. Undersøkelsen viser videre at totalt sett er lærerne i Troms/Finnmark mest aktive, deretter følger lærerne i Østfold/Hedmark. Minst aktivitet er det i Oslo og Aust- og Vest-Agder (jmf. 5.1.3).

Lærere i aldersgruppen 40-59 år er mest aktive, mens de mellom 60 og 69 år minst aktive. Blant de yngre lærerne er aktiviteten varierende. Studien av aktivitet og bakgrunnsvariablene alder, ansiennitet og kjønn viser videre at lærere med ansiennitet på 11-20 år er mest aktive, fulgt av lærere med ansiennitet på 21-30 år. Til sist fremkommer det at kvinnelige lærere er mer aktive enn mannlige på alle nivåer bortsett fra på Vg3 studieforbereende utdanningsprogram, hvor det er lite forskjell. Spesielt kommer kjønnsforskjellene til syne på Vg2-nivå (jmf. 5.2.4), noe som kan forklares ved at et av kompetansemålene sier at etter Vg2 studieforbereende utdanningsprogram skal elevene kunne "gjøre rede for et utvalg nordiske tekster i oversettelse og i original" (jmf. 3.2.2) og at kvinnelige lærere i større grad enn mannlige leser grannespråklitteratur på fritiden (jmf. 5.7.4).

Forholdsvis få lærere oppgir å ha vært på kurs, men undersøkelsen viser likevel at kvinnelige lærere og lærere i Troms/Finnmark i større grad enn mannlige lærere og lærere i andre regioner har deltatt på kurs i forbindelse med innføring av ny læreplan. Lærere i Sogn og Fjordane/Møre og Romsdal har i liten grad deltatt på tilsvarende kurs. Prosentvis færre lærere i Østfold/Hedmark og Troms/Finnmark enn i andre regioner oppgir å ha deltatt på kurs i andre sammenhenger, her har tilsynelatende Oslolærerne vært de ivrigste (jmf. 5.6.3). På spørsmål om hvor fornøyd lærerne er med grannespråkundervisningen de selv fikk i egen studietid har over halvparten krysset av på svaralternativet "akseptabel". Lærerne i Troms/Finnmark, yngre lærere og de med ansiennitet under 10 år er mest fornøyd. Videre er tendensen at lærere som ikke er fornøyd med egne studier, i større grad enn sine kolleger føler faglig usikkerhet. De som er fornøyd, er også noe mer aktive enn sine kolleger (jmf. 5.4.3).

En av åtte lærere mener at det nordiske perspektivet er vektlagt i for stor grad i ny læreplan i norsk, det er noen flere enn antallet som mener at omfanget er for lite. Lærere i nord mener i større grad enn lærere fra andre regioner at det nordiske har fått for liten plass, mens flest lærere fra Vestlandet mener det er vektlagt for mye. På nivåene Vg1 og Vg3 er det en sammenheng som tilsier at lærere som synes omfanget er for stort, er mindre aktive enn de som synes omfanget er for lite. For Vg1 er også sammenhengen signifikant, mens på Vg2 viser funn at lærernes syn på omfang er av liten eller ingen betydning for aktivitet (jmf. 5.5.3).

Kvinnelige og eldre lærere er de ivrigste leserne av grannespråklitteratur på fritiden. Kvinnelige lærere i 30-årene og mannlige lærere i 40-årene leser minst. Kun i svarene fra

lærerne i Aust- og Vest-Agder er det mulig å se en sammenheng mellom lærernes fritidslesing og aktivitet. Samlet for alle nivåene viser riktig nok undersøkelsen at alle lærere som svarer ”over 12 timer”, også har svart at de leser grannespråklitteratur på fritiden. På Vg3-nivå er det også få lærere som leser på fritiden, som oppgir at de benytter ”0-2 timer” inneværende skoleår på emner som kan knyttes til det nordiske språkfellesskap og grannespråk (jmf. 5.7.4), men ellers er sammenheng mellom lærernes fritidslesing og aktivitet ikke så entydig her som i undersøkelsen til Inger Aas (2000) (jmf. 5.7.1).

Det er ikke gjort funn i undersøkelsen som tilsier at lærerens egen grannespråksforståelse er utslagsgivende for aktivitetsnivå. Tendensen er heller at lærere som vurderer at de ”i noen grad” forstår grannespråkene, er mer aktive enn lærere som vurderer at de forstår grannespråkene ”i svært høy grad” eller ”i høy grad” (jmf. 5.9.3). Undersøkelsen viser videre at lærerne føler de forstår bedre enn de blir forstått, og at de forstår svensk talespråk best, deretter følger engelsk og til sist dansk. De yngste lærerne vurderer egen språkforståelse høyest, og normaliserer norsken i langt større grad enn sine eldre kolleger i kommunikasjon med svensker og dansker. Seks lærere svarer at de ”ofte” eller ”som regel” benytter engelsk i kommunikasjon med dansker. Alle er kvinner og i aldersgruppen 20-39 år (jmf. 5.9.1). I alle regioner mener lærerne de forstår svensk bedre enn dansk. Lærerne i Aust- og Vest-Agder føler seg i størst grad forstått av skandinaviske naboer, lærerne i Østfold/Hedmark i minst grad. Tilbøyeligheten til å benytte engelsk i kommunikasjon med naboene i sør og øst er størst i Sogn og Fjordane/Møre og Romsdal når det gjelder svensker, og Østfold/Hedmark når det gjelder dansker. Minst fristet til å benytte engelsk som lingua franca, er lærerne i Aust- og Vest-Agder (jmf. 5.9.2).

Totalt sett synes norsklærerne i videregående skole det er viktig at de unge lærer å forstå både svensk og dansk, men enda viktigere er det at de lærer å forstå engelsk. Lærerne skiller i liten grad på hvor viktig det er å lære dansk og svensk, men om det betyr at de også vektlegger begge språk like mye i undervisningen gir ikke undersøkelsen grunnlag for å si noe om. Tendensen er videre at de kvinnelige lærerne synes det er viktigst at de unge lærer å forstå, uansett språk. Lærere i 40-årene synes det er viktigst at de unge lærer å forstå grannespråk, de under 40 år synes det er minst viktig (jmf. 5.10.1). Lærere i nord, øst, vest og Oslo synes det er viktigst at de unge lærer å forstå svensk, mens lærere på Sørlandet synes svensk og dansk er like viktig (jmf. 5.10.2). Norsklærere i videregående skole synes videre det er viktigere at elevene har innsikt i språklige likheter og forskjeller mellom det

norske språket og engelsk, fremfor dansk/svensk. Lærere i nord synes i større grad enn lærere i øvrige fylker at det er viktig at elevene kan gjøre greie for språklige likheter og forskjeller mellom norsk og samisk og finsk/kvensk (jmf. 5.10.5).

Totalt opplever omtrent 45% av lærerne i videregående skole grannespråksundervisningen som problematisk. Lærerne i vest og i Oslo opplever flere problemer enn kolleger ellers i landet (jmf. 5.11.1). Mangel på tid er det som først og fremst skaper problemer, deretter følger manglende/uklar målsetting, manglende interesse hos elevene, egen faglig usikkerhet, mangel på materiell og manglende interesse hos lærer. Lærerne i Oslo, øst, vest og nord er enige om at tidsmangel skaper størst problemer, men lærerne i sør opplever egen faglig usikkerhet som et større problem (jmf. tabell 131). Undersøkelsen viser videre en klar sammenheng mellom lærernes oppfatning av manglende interesse hos elevene og manglende interesse hos læreren selv, 60% av lærerne som selv sliter med interessen, svarer at elevene ikke er interessert (jmf. 5.11.3).

Lærebøker er det dominerende læremiddel i grannespråksundervisningen i videregående skole. Totalt henter over 90% av lærerne materiell i lærebøker, halvparten i skjønnlitteratur, i overkant av 15% i aviser og over 70% benytter digitale læringsressurser. Lærerne i Sogn og Fjordane/Møre og Romsdal henter minst materiell i digitale læringsressurser (jmf. 5.11.7). Tendensen er videre at lærere i videregående skole velger å benytte internett fremfor andre digitale læringsressurser som CD og film/video. Nord er eneste region hvor ikke internett er foretrukket fremfor andre digitale læringsressursen, der benyttes mer film og video (jmf. 5.11.8). Lærerne vurderer totalt sett behandlingen av grannespråksemner i lærebøker og på internett til mellom ”bra” og ”ganske bra”. De er videre langt mer fornøyd med tilgangen til læringsressurser på internett, enn tilgangen til CD og video (jmf. 5.11.9). Undersøkelsen viser til sist at lærere som henter materiell til undervisningen i aviser, digitale læringsressurser, film/video og på internett, er mer aktive enn lærere som ikke gjør det (jmf. 5.11.10).

6.1.2 Problemstilling

Det nordiske perspektivet er styrket i norskfaget i videregående skole. Illusjon eller realitet?

I svar på forskningsspørsmålene over fremkommer det at det nordiske perspektivet er styrket i kompetansemål fastsatt for videregående opplæring i ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*). I undervisningen kan også metodefrihet, mindre detaljnivå på innholdssiden og at det skal være ulike veier til målet bety en styrking. Studien av Det norske Samlagets læreverk *Tema* for studieforberedende utdanningsprogram før og nå viser videre at det nordiske er vektlagt i større grad i studiedelen av læreverket etter enn før reform. Utvalget av grannespråkstekster synes riktig nok å være stort sett likt, og i CD'er er tendensen at nordiske tekster på originalspråket ikke lenger er prioritert i samme grad, men på den annen side er det naturlig å tro at materiell som var tilgjengelig på internett når 1990-tallets læreplaner lå til grunn for undervisningen, ikke var så gjennomtenkt og bearbeidet som det lærerne kan finne i dag (jmf. 6.1.1).

Vektlegging av et fagområde i undervisning måles fremfor alt i aktivitet (jmf. 5.1). Hva undersøkelsen her forteller om aktivitet er derfor av avgjørende betydning også når jeg skal forsøke å svare på om det nordiske perspektivet er styrket i norskfaget i videregående skole. Funn i undersøkelsen tilsier lavere aktivitet enn anbefalt på alle nivåer, og det er overraskende mange som oppgir at de benytter "0-2 timer" (jmf. 5.1.1). Forskning viser at det tar tid før nye læreplaner fører til endret praksis (Monsen 1998, sitert i NOU 16 2003: 162), det gjør det lettere å finne mulige forklaringer til lav aktivitet blant lærere på Vg3 enn på de lavere nivåene. Vg3 ble implementert i ny reform høsten 2008, og årsaken til lav aktivitet kan være at lærerne ennå ikke helt har klart å omstille seg til ny plan og at svarene fra lærerne bærer noe preg av vanetenking. Jeg ser heller ikke bort fra at forklaringen kan være at lærerne enda ikke definerer fagområdet som viktig og hensiktsmessig i forhold til eksamen. Noen lærere i enkelte regioner kan også ha hatt for mye fokus på begrepet "grannespråksemnet" når de har besvart spørreskjemaet og dermed ikke trukket inn skoletimer de inneværende skoleår benytter til for eksempel samisk språk og kultur i svarene sine selv om formuleringen "det nordiske språkfelleskap" er benyttet i spørsmålet om aktivitet, men det siste blir ren spekulasjon fra min side.

Johannes Dalsgaards holdningsundersøkelse fra 1987 viser at ingen som underviser på 3-årige linjer, svarer at de "aldri" behandler de nordiske grannespråkene i undervisningen. I de to svenske kommunene som er representert, svarer henholdsvis 38% og 48% at de behandler emnet "en gang" i løpet av skoleåret og 48% og 21% svarer "noen ganger". Et fåtall lærere svarer at de ofte kommer tilbake til emnet i undervisningen (Dalsgaard 1988: 96). Undersøkelsen til Inger Aas (2000: 36) viser at 32% av de norske lærerne behandler de skandinaviske grannespråkene i undervisningen "flere ganger" i løpet av et skoleår, 63% behandler emnet "1-2 ganger" og 5% svarer "aldri" (op.cit.: 41) (jmf. 5.1.1).

Her behandles aktivitet med utgangspunkt i nivå, og jeg spør ikke etter hyppighet, men antall timer. Det gjør direkte sammenligning med undersøkelsene til Dalsgaard (1988) og Aas (2000) vanskelig, men det er mulig å se tendenser. Undersøkelsen viser at de aller fleste lærerne svarer "3-6 timer", et svaralternativ som forteller at emnet tas opp to til tre ganger i året, men at det ikke benyttes mange timer hver gang. I til sammen 20,6% av basisgruppene benyttes over syv timer i året, noe som kan sidestilles med "flere ganger i året". En av fire svarer "0-2 timer", det kan forstås som "en gang i året" eller "aldri" (jmf. 5.1.1).

Sett i forhold til Dalsgaards (1988) undersøkelse er tendensen derfor at i videregående skole er norske lærere noe mer aktive i dag enn svenske kolleger var på 1980-tallet. I og med at andelen som svarer "0-2 timer" er såpass høy, og andelen som svarer "7-12 timer" eller "over 12 timer" er forholdsvis lav, er det sett i forhold til undersøkelsen til Inger Aas (2000) ikke grunnlag for å si at aktiviteten på området har økt siden 1990-tallets læreplaner lå til grunn for undervisningen. Denne undersøkelsen verifiserer dermed heller ikke funn i undersøkelsen til Evert Ullstad i 1965, hvor datamaterialet er hentet fra både grunnskole og gymnas, som viser at grannespråkundervisning har en noe sterkere posisjon på gymnasnivå enn på grunnskolenivå (Nordisk prosjekt 1975: 6, sitert av Aas 2000: 20).

Svaret på problemstillingen blir dermed at tre år etter innføring av Kunnskapsløftet og ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*) kan det se ut som om det er en illusjon at det nordiske perspektivet er styrket i norskfaget i videregående skole. Grunnlaget for styrking er riktig nok lagt gjennom reformen Kunnskapsløftet, ny læreplan og utvikling av nye læremidler, men aktiviteten er fremdeles for lav til at vi kan si at det nordiske perspektivet er styrket. Det må imidlertid understrekes at det her er vanskelig å trekke sikre konklusjoner om aktivitet både fordi det er såpass kort tid siden innføringen av ny læreplan, det foreligger lite

forskning og sammenligningsgrunnlag på området fra tidligere, og svarprosenten i undersøkelsen er noe lav.

6.2 Avslutning

1990-årene oppfattes av mange aktører i norsk skole som det store reformtiåret, obligatorisk grunnskole ble utvidet fra 9 til 10 år, det ble innført rett til 3-årig videregående opplæring for alle og nye læreplaner både i videregående skole gjennom R94 og i grunnskole gjennom L97. Skoledagen skulle heller ikke organiseres som før, undervisning i klasse skulle vike for opplæring av den enkelte elev, læreren skulle ikke lenger være en statisk kunnskapsformidler, men en dynamisk veileder. I videregående skole skulle elevene ha ”ansvar for egen læring” og datateknologien gjorde sitt inntog. Likevel viste evaluering og forskning at det norske skolesystemet stod overfor store utfordringer. En evaluering av Reform 97 viste at ”[s]kolen er rik på aktivitet, men med læringa er det magrare” (Haug 2004: 55). Med tanke på det nordiske perspektivet i norskfaget og grannespråksundervisning ble det fastslått i rapporten *Framtidas norskfag* (Aasland m. fl. 2005: 21) at i norskfaglig sammenheng var behovet for å styrke det nordiske samarbeidet fremdeles en utfordring. I undersøkelsen til Inger Aas (2000: 60) ga norske grunnskolelærere uttrykk for at mangel på tid skaper mest problemer i grannespråksundervisningen, og hun antydte at for detaljerte læreplaner kan ha medført at lærerne har følt at tidsmangel særlig har rammet emner som ikke var spesielt vektlagt i læreplanen.

Kjennetegn ved ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*) sett i forhold til tidligere læreplaner, er metodefrihet, mindre detaljnivå på innholdssiden og at det skal være ulike veier til målet (Eide 2006: 8), og vektlegging av emner overlates mer til den enkelte lærer. Det bør kunne bety en styrking av det nordiske perspektivet i undervisningen, men likevel viser undersøkelsen her at lærerne også i dag oppfatter mangel på tid som det mest problematiske ved grannespråksundervisningen. I avgangsgrupper er det også en tendens til at lærere som oppgir at de synes at det nordiske perspektivet har fått ”for liten plass” eller ”passelig plass” i ny læreplan i norsk (*Læreplan i norsk*) samtidig oppgir beskjedne aktivitet (jmf. 5.5.2). Det kan bety at lærerne tre år etter innføring av ny læreplan ikke vektlegger annerledes enn når 1990-tallets læreplaner lå til grunn for undervisningen, men at vi her vil se en endring etter hvert som lærerne blir bedre kjent med ny plan og ser de muligheter som ligger implisitt i den. I den sammenheng kan det være verdt å merke seg at undersøkelsen her viser at

kvinnelige lærere og lærere i Troms/Finnmark i større grad enn mannlige lærere og lærere i andre regioner har fått muligheten til å bli kjent med ny læreplan gjennom å ha deltatt på kurs i forbindelse med innføringen (jmf. 5.6.2), og undersøkelsen viser også, som kjent, at kvinnelige lærere er mer aktive enn mannlige (jmf. 5.2.1) og at lærerne i Troms/Finnmark er de mest aktive (jmf. 5.1.3).

Undervisning i emner knyttet til det nordiske språkfellesskap og grannespråk handler ikke bare om det som står i læreplanene. Det handler heller ikke bare om politikk, institusjonelt samarbeid og språklige likheter og forskjeller på detaljnivå, men også om holdninger til grannespråksemner i undervisning og internordisk språkforståelse. Et av målene må være at elevene også igjennom opplæringen skal tilegne seg reseptiv kompetanse i form av lytteforståelse. Ikke sånn å forstå at undervisningen skal gjøres populistisk, men det bør benyttes metoder og læremidler som gjør undervisningen meningsfylt og lystbetont for alle parter. Lærere må også få tilbud om faglig oppdatering, og de må få tilgang til gode hjelpemidler og informasjon om mulige stoffkilder, slik at de kan gå inn i klasserommet og føle seg faglig trygge og i stand til å skape et godt og inspirerende samspill med elevene, der det felles målet er reell grannespråklæring. Positive erfaringer fra klasserommet kan igjen legge grunnlaget for mer positive holdninger og langsiktige mål, som ifølge Johannes Dalsgaard (1988:90) er at elevene får ta del i det nordiske kulturfellesskap og lyst til at delta i nordisk samarbeid.

Tore Kristiansen skriver i artikkelen *Om forståelighed på tværs af dialekter og nabosprog – erfaringer, vurderinger og holdninger blandt norske lærere* at han ikke kjenner til noen undersøkelse av hvordan norske lærere "har det" i forhold til nabospråkene dansk og svensk (Kristiansen 2008: 43). Da jeg startet arbeidet med denne avhandlingen, kjente jeg ikke til noen undersøkelse der formålet hadde vært å få innsikt i læreres holdninger til emner knyttet opp mot det nordiske språkfellesskap og grannespråk og praksis i grannespråkundervisning i norskfaget i videregående skole. Her passer det derfor bra å slutte med et sitat der Tore Kristiansen kommer med følgende beskrivelse av sitt arbeid med artikkelen nevnt over, en beskrivelse som også kan passe på mitt arbeid her. Han skriver at "[d]enne artikkelen er et beskedent bidrag til at belyse netop det" (loc.cit.).

Litteratur

- Ajzen, I. & M. Fishbein. 1980. *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Andresen, Øyvind, Åse Lill Kimestad, Sigrun Wergeland og Eyvind Aas. 2002. *Signatur: 3. Norsk for 10-timarskurset – allmennfagleg påbygging* - CD. Oslo: Det norske Samlaget.
- Andresen, Øyvind, Ingvild Holen, Åse Lill Kimestad, Unn Liestøl Larsen og Sigrun Wergeland. 2008. *Signatur 3. Norsk påbygging yrkesfag* - CD. Oslo: Det norske Samlaget.
- Bakken, Jonas. 2008. Framveksten av det flerkulturelle norskfaget. *Norsklæreren* 32: 2, 16-25.
- Berge, Kjell Lars. 2005. Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve ideologi og strategier. I Aasen, Arne Johannes og Sture Nome (red.): *Det nye norskfaget*, 161- 188. Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, Kjell Lars. 2007. Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene. I Hølleland, Halvard (red.): *På vei mot kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*, 228-250. Oslo: J.W. Cappelen Forlag as.
- British Education and Communication Technology Agency. 2006. *Quality principles for digital learning resources*. Becta. Internettutgave:
<http://publications.becta.org.uk/display.cfm?resID=32112>
- Bø, Inge. 1978. *Ungdom og naboland. En undersøkelse av skolens og fjernsynets betydning for nabospråksforståelsen*. Rogalandsforskning. Rapport 4/1978. Stavanger.
- Börestam, Ulla Uhlmann. 1994. *Skandinavar i samtalar. Språklige och interaktionella strategier i samtal mellan danskar, nordmän och svenskar*. Doktorgradsavhandling. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 38. Uppsala: Uppsala universitet, Institutionen för nordiska språk.

- Clemet, Kristin. 2005. *Kunnskap-, utdannings- og kompetansepolitikk: Status og utfordringer*. Oppsummerende manus av flere foredrag. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Internettutgave: <http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/tar/2005/0005/ddd/pdfv/260569-kunnskap-kc.pdf>
- Dalsgaard, Johannes. 1988. Hvem kan sejle foruden vind? Om lærerattituder til nabosprogsundervisning og synspunkter på nabosprogspædagogik. I Nordisk språksekretariats rapporter 10. *Ny giv i grannespråksundervisningen*, 82-101. Oslo.
- Delsing, Lars-Olof og Katarina Lundin Åkesson. 2005. Håller språket ihop Norden? En forskningsrapport om ungdomars förståelse av danska, svenska og norska. *TemaNord* 2005:573. Köpenhamn: Nordiska ministerrådet. Internettutgave: <http://www.norden.org/pub/kultur/kultur/sk/TN2005573.pdf>
- Dokumentasjonsprosjektet/EDD/Leksikografene ved ILN. 2006. *Bokmålsordboka og Nynorskordboka*. Internettutgave: <http://www.dokpro.uio.no/ordboksoek.html>
- Eide, Ove. 2006. Frå kanon til literacy? *Norsklæreren* 30: 2, 6-13.
- Engelsen, Britt Ulstrup. 2008. *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Rapport. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Internettutgave: http://www.utedanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=3533
- Engen, Thor Ola og Lars Anders Kulbrandstad. 2004. *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Evje, Monica. 2006. Nordisk språk i skolen – i strid med Helsingforsavtalen. *Norden* 60: 3, 6. Internettutgave: http://www.norden.no/pdf/nn_2006_03.pdf
- Faarlund, Jan Terje. 1987. Om beskriving og forklaring i lingvistisk teori. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift* 5: 1, 13-28. Oslo: Novus forlag.
- Fasold, Ralph. 1990. *The Sociolinguistics of Language*. Oxford: Basil Blackwell
- F-13/04. 2004. *Dette er Kunnskapsløftet. Kultur for læring*. Rundskriv. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Internettutgave: http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rus/2004/0016/ddd/pdfv/226866-rundskriv_kunnskapsloftet.pdf

-
- Federl, Marion (fagred. norsk). *Norsk*. Nasjonal digital læringsarena. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Internettadresse: <http://fag.utdanning.no/norsk>
- Goodlad, John I. et al. 1979. *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Gooskens, Charlotte. 2006a. Hvad forstår unge svenskere og nordmænd bedst – engelsk eller dansk? *Tidsskrift for sprogforskning* 4: 1-2, 221–244.
- Gooskens, Charlotte. 2006b. Hvordan måler man sprogforskelle? I Breivik, Torbjørn et al. (red.): *Språk i Norden* 2006, 131–132. Oslo: Novus forlag.
- Gooskens, Charlotte. 2007. Contact, attitude and phonetic distance as predictors of inter-Scandinavian communication. I Eloy, Jean-Michel & Tadhg O hÍfearnain (eds.): *Langues proches – langues collatérales. Near language – collateral languages. Actes du Colloque International réuni à Limerick, du 16 au 18 juin 2005*, 99–109. Paris: L'Harmattan. Internettutgave: <http://www.let.rug.nl/~gooskens/pdf/CollateralLanguages.pdf>
- Grünbaum, Catharina. 2000. *Nordisk språkförståelse – att ha och mista. En rapport baserad på fyra konferenser om nordisk språkförståelse – "Det omistliga"*. [Oslo, Esbo, Stockholm, København:] Fondet for dansk-norsk samarbeid, Hanaholmen, Hässelby slott, Nordisk Sprogråd, Voksenåsen. Internettutgave: <http://www.nordisk-sprakrad.no/DET-OMIS.PDF>
- Grønlie, Anne Ma. 2006. *Kunnskapsløftet. Den nye læreplan for norskfaget*. PP-presentasjon benyttet under foredrag på LNU's landskonferanse 10. mars 2006. Internettutgave: <http://www.fagbokforlaget.no/lnu/downloads/LNU%20norskplanen%2010%20mars%202006.ppt#40>
- Grønmo, Sigmund. 1996. Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen. I Holter, Harriet og Ragnvald Kalleberg (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*, 73-108. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, Sigmund. 2004. *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget

Gymnasiereformen. 2007. Internettutgave:

<http://www.uvm.dk/nyheder/gymnasiereform/oversigt.htm?menuid=1525>

[København:] Undervisningsministeriet, Kommunikationsenheden. Senest redigeret 17.04.2007

Haarder, Bertel. 2008. Det begynder med sproget. Kronikk. *MORGENAVISEN. Jyllands-Posten*. Internettutgave: <http://jp.dk/morgenavisen/meninger/article1490423.ece>

Halvorsen, Knut. 2003. *Å forske på samfunnet – en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Hammerstad, Kathrine. 2008. Ungdom vil ha engelsk, ikke norsk. Artikkel. *VG NETT*. Internettutgave: <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/artikkel.php?artid=530935>

Haraldsen, Gustav. 1999. *Spørreskjemametodikk: etter kokebokmetode*. Oslo: ad Notam Gyldendal.

Haug, Peder. 2004. *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd. Internettutgave: http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?blobcol=urlvedleggfil&blobheader=application%2Fpdf&blobkey=id&blobtable=Vedlegg&blobwhere=1088882926626&cachecontrol=5%3A0%3A0+*%2F*%2F*&ssbinary=true

Hauge, Rikke E. 2007. Det nordiske språksamarbeidet i 2006. I Jarvad, Pia et al. (red.): *Språk i Norden 2007*, 119–123. Oslo: Novus forlag.

Helsingforsavtalen. 1996. København: Nordisk ministerråd. Internettutgave: <http://www.norden.org/avtal/helsingfors/sk/3-2-2-hfors.asp?lang=3>

Henriksen, Petter (red.) *Aschehougs og Gyldendals store norske leksikon*. Oslo: Kunnskapsforlaget ANS (H. Aschehougs og Co. – Gyldendal Norsk Forlag). Internettutgave: <http://www.snø.no/index.html?hiddenip=139.98.0.0>

Hertzberg, Frøydis. 2006. Å forstå en plan. *Norsklæreren* 30: 2, 14-19.

Hjort-Larsen, Anne. 2001. En reise i tid og språk. *Apollon*. 11: 2. Internettutgave: <http://www.apollon.uio.no/vis/art/2001/2/tatere>

-
- Hoel, Torlaug Løkenstgard Hoel. 2000. *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfellesskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Holter, Anne Sofie (red.). 2004. *Kultur for læring. En skole for kunnskap, mangfold og likeverd*. Brosjyre/veiledning. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Internettutgave: http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/veiledninger_brosjyrer/2004/Kultur-for-laring-faktablad.html?id=88114
- Holter, Anne Sofie (red.). ?. *Slik blir Kunnskapsløftet innført*. Internettutgave: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/andre/Kunnskapsloftet/Slik-bli-Kunnskapsloftet-innfort-red-art.html?id=87156> Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Holter, Harriet. 1996. Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I: Holter, Harriet og Ragnvald Kalleberg (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*, 9-25. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hovdenak, Sylvi Stenersen. 2000. *90-tallsreformene – et instrumentalistisk mistak?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hovdenak, Sylvi Stenersen. 2007. Skole, samfunn og individ. I Mikkelsen, Rolf og Henrik Fladmoe (red.): *Lektor – adjunkt – lærer. Innføringsbok i praktisk-pedagogisk utdanning*, 67-84. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hymes, Dell H. 1972. On communicative competence. I Pride, J.B. og Janet Holmes (red.): *Sociolinguistics. Selected readings*, 269-293. Harmondsworth: Penguin Education.
- Höglin, Renée. 2002. Engelska språket som hot och tillgång i Norden. *TemaNord* 2002:561. København: Nordisk ministerråd. Internettutgave: <http://folk.uio.no/slie/hoglin.pdf>
- Hølleland, Halvard. 2007. Forord. I Hølleland, Halvard (red.): *På vei mot kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*, 13-17. Oslo: J.W. Cappelen Forlag as.
- Høringsutkast læreplaner for Kunnskapsløftet*, 4-17. 2005. Internettutgave: http://skolenettet.no/upload/12059/Laereplan_hoeringsutkast_150205.pdf [Oslo: Utdanningsdirektoratet]

Innst. S. nr. 268 *Innstilling til Stortinget fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen. St. meld. nr. 30. 2003-2004.* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Internettutgave: <http://www.stortinget.no/inns/2003/pdf/inns-200304-268.pdf>

Isnes, Anders. 2007. Læreplanverket i kunnskapsløftet. I Hølleland, Halvard (red.): *På vei mot kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*, 184-199. Oslo: J.W. Cappelen Forlag as.

Jacobsen, Per. 2005. Spørreundersøkelse om statistikktjenester. *IT-avisa*. 5: 2, 10.

Jansson, Benthe Kolberg, Jan K. Hognestad, Jannik Krogh og Per Arne Michelsen. 2001. *Tema 1. Norsk for grunnskule. Lærebok og tekstsamling*. Oslo: Det norske Samlaget.

Jansson, Benthe Kolberg, Kristian E. Kristoffersen, Jannik Krogh og Per Arne Michelsen. 2002. *Tema 2. Norsk for VK 1. Lærebok og tekstsamling*. Oslo: Det norske Samlaget.

Jansson, Benthe Kolberg, Kristian E. Kristoffersen, Jannik Krogh og Per Arne Michelsen. 2003. *Tema 3. Norsk for VK 2. Lærebok og tekstsamling*. Oslo: Det norske Samlaget.

Jansson, Benthe Kolberg, Jan K. Hognestad, Kristian E. Kristoffersen, Jannik Krogh og Per Arne Michelsen. 2006. *Tema VG1. Norsk språk og litteratur + CD + forslag til årsplan*. Oslo: Det norske Samlaget.

Jansson, Benthe Kolberg, Kristian E. Kristoffersen, Jannik Krogh og Per Arne Michelsen. 2007. *Tema VG2. Norsk språk og litteratur + CD + forslag til årsplan*. Oslo: Det norske Samlaget.

Jansson, Benthe Kolberg, Kristian E. Kristoffersen, Jannik Krogh og Per Arne Michelsen. 2008. *Tema VG3. Norsk språk og litteratur + CD + forslag til årsplan*. Oslo: Det norske Samlaget.

Johannessen, Asbjørn, Per Arne Tufte og Line Kristoffersen. 2006. *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag, 3. utgave.

Johannessen, Asbjørn. 2003. *Introduksjon til SPSS*. Oslo: Abstrakt forlag.

-
- Kalleberg, Ragnvald. 1996. Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I Holter, Harriet og Ragnvald Kalleberg (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*, 26-72. Oslo: Universitetsforlaget.
- Khemiri, Jonas Hassen. 2003. *Ett öga rött*. Roman. Stockholm: Norstedts förlag.
- Kjeldstadli, Knut. 1999. *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, Thor Arnfinn. 2002a. Statistikk. I Hjordemaal, Finn, Thor Arnfinn Kleven og Knut Tveit (red.): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*, 84-119. Oslo: Unipub forlag.
- Kleven, Thor Arnfinn. 2002b. Begrepsoperasjonalisering. I Lund, Thorleif (red.): *Innføring i forskningsmetodologi*, 141-183. Oslo: Unipub forlag.
- Kleven, Thor Arnfinn. 2002c. Ikke-eksperimentelle design. I Lund, Thorleif (red.): *Innføring i forskningsmetodologi*, 265-286. Oslo: Unipub forlag.
- Knudsen, Geir. 2007. Forpliktet på nasjonen, åpen for verden. Norskfaget i kunnskapsløftet. I Mikkelsen, Rolf og Henrik Fladmoe (red.): *Lektor – adjunkt – lærer. Innføringsbok i praktisk-pedagogisk utdanning*, 171-189. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristiansen, Tore. 2005. *Bevidste og underbevidste holdninger. Præsentation av MIN-projektets kvantitative undersøgelser af holdninger til engelspåvirkning*. PP-presentasjon benyttet under Nordisk ministerråds konferanse på Schæffergården i Danmark, 1.–2. desember 2005. Internettutgave:
<http://norden.org/sprak/forside/9%20bevidste%20og%20underbevidste%20holdninger.pdf>
- Kristiansen, Tore. 2008. Om forståelighed på tværs af dialekter og nabosprog - erfaringer, vurderinger og holdninger blandt norske lærere. I Næss, Atle og Thomas Egan (red.): *Vandringer i ordenes landskap. Et festskrift til Lars Anders Kulbrandstad på 60-årsdagen*, 43-65. Vallset: Oplandske Bokforlag.

- Kulbrandstad, Lars Anders. 2004. De øvrige nordiske språk i Norge. *Sprogforum*, nr. 29, 1-7. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. Internettutgave: <http://privat.hihm.no/lak/Artikler%20m.m/Kulbrands.pdf>
- Kvale, Steinar. 2009. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, Tone. 2002. Vitenskapsteoretiske perspektiver. I Lund, Thorleif (red.): *Innføring i forskningsmetodologi*, 19-78. Oslo: Unipub forlag.
- Lanza, Elisabeth. 1995. Kompetanse i et sosiolingvistisk perspektiv. I Fabricius-Hansen, C. og A. M. Vonen: *Språklig kompetanse. Hva er det og hvordan kan det beskrives?* 85-101. Oslo: Novus forlag.
- Lie, Svein og Marion Lunde Kaspersen. 2006. *Innføring i SPSS. Mange gode råd og vink for nybegynnere*. [Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.]
- Lund, Thorleif. 2002. Metodologiske prinsipper og referanserammer. I Lund, Thorleif (red.): *Innføring i forskningsmetodologi*, 79-123. Oslo: Unipub forlag.
- Læreplan – generell del*. S.a. Internettutgave: http://udir.no/upload/laereplaner/generell_del/bokmal.pdf [Oslo: Utdanningsdirektoratet]
- Læreplan – prinsipper for opplæringen*. S.a. Internettutgave: http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf [Oslo: Utdanningsdirektoratet]
- Læreplan i norsk*. S.a. Internettutgave: http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Grunnskole_og_gjennomgaende/Lareplan_norsk_endret_240807.rtf [Oslo: Utdanningsdirektoratet]
- Madsen, Lis. 2005. *Utredning angående sprogforståelsen i Norden og den nationale opfølgning*. August 2005. Internettutgave: http://www.sprogpiloter.dk/materiale%201_lm/nordisk_udredn_lm.pdf

-
- Maurud, Øivind. 1976. *Nabospråksforståelse i Skandinavia. En undersøkelse om gjensidig forståelse av tale- og skriftspråk i Danmark, Norge og Sverige*. NU 1976:13. Stockholm: Nordiska rådet.
- Mikkelsen, Rolf. 2007. Læreplaner og Kunnskapsløftet 2006 (K06). I Mikkelsen, Rolf og Henrik Fladmoe (red.): *Lektor – adjunkt – lærer. Innføringsbok i praktisk-pedagogisk utdanning*, 67-84. Oslo: Universitetsforlaget.
- Monsen, Lars. 1998. *Evaluering av Reform 94 – innholdsreformen – fra måldokument til klasseromspraksis*. Forskningsrapport nr. 42/1998. Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- Monsen, Lars. 1999. Reform 94 som læreplanreform – mot nye elev- og lærerroller? I Kvalsund, Rune m.fl. (red.): *Videregående opplæring – ved en skilleveg?* Oslo: Tano forlag.
- Nordisk prosjekt. 1975. *En undersøking av grannespråksundervisningen i byene Esbjerg, Eskiltuna og Stavanger*. Stavanger.
- Nordisk råd/Nordisk ministerråd. 2006. *Sprogdeklarationen. Endelig version*. Internettutgave:
<http://www.norden.org/sprak/sk/Sprogdeklarationen%20%20endelig%20version.pdf>
- Nordiska skolnätet. 2004 – . Internettutgave: <http://www.nordiskol.org/> S.l.: Nordiska ministerrådet.
- Nordisk språkkonvensjon*. Internettutgave: <http://www.nordisk-sprakrad.no/aktuelt.htm>
- OU 16. 2003. *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Internettutgave:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/NOUer/2003/NOU-2003-16.html?id=147077>
- Retningslinjer for arbeid med læreplaner for fag*. 2005. Internettutgave:
<http://skolenettet.no/upload/Lareplan/retningslinjer.pdf> [Oslo: Utdanningsdirektoratet]

- Rugtvedt, Lisbet. 2007. *Nasjonal oppfølging av den nordiske språkdeklarasjonen – regjeringens planer og ambisjoner innen utdanningen*. Tale/artikkel. Internettutgave: http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dep/politisk_ledelse/-Lisbet-Rugtvedt/taler_artikler/2007/Nasjonal-oppfolging-av-den-nordiske-spra.html?id=487159 [Oslo: Kunnskapsdepartementet]
- Sandøy, Helge. 2000. *Moderne importord i språka i Norden. Ei gransking av bruk, normer og språkhaldningar*. Skisse til prosjekt under Nordisk språkråd. 2006. Internettutgave: <http://homepage.mac.com/thowsen/moderne/prosjektskisse.html#i32> Sist endret: 29.06.06
- Sivesind, Kirsten, Kari Bachmann og Azita Afsar. 2003. *Nordiske læreplaner*. Oslo: Læringssenteret.
- Sivesind, Karl Henrik. 1996. I Holter, Harriet og Ragnvald Kalleberg (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*, 240-273. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skolehjelpen – Videregående skoler (sortert etter skolenavn)*. Internettutgave: <http://www.skole.no/skoler/skoler.php?type=vgs&sortert=fylke>
- Skolverket. 2008. Gymnasial utbildning. Internettutgave: <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&skolform=21&infotyp=2&id=21> [Stockholm:] Skolverket 04.01.2008.
- Sommerseth, Helene. 2006. *Gode erfaringar frå tjuvstart med Kunnskapsløftet*. Pressemelding. Internettutgave: http://udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2012 [Oslo: Utdanningsdirektoratet].
- Sommerseth, Helene (red.). 2008. *Grunnleggende ferdigheter*. Internettutgave: http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=15 [Oslo: Utdanningsdirektoratet]
- Språk åpner dører. Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnsopplæringen. 2005-2009*. Strategiplan. Revidert utgave. 2007. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Internettutgave: http://udir.no/upload/Satsningsomraader/UDIR_SprakApnerDorer_07nett.pdf

-
- St.meld. nr. 30 *Kultur for læring*. 2003-2004. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Internettutgave:
<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPDFS.pdf>
- St.meld. nr. 31 *Kvalitet i skolen*. 2007-2008. Utdannings- og forskningsdepartementet. Internettutgave:
<http://www.regjeringen.no/pages/2084909/PDFS/STM200720080031000DDDPDFS.pdf>
- St.meld. nr. 35 *Mål og mening. Ein heilskapleg norsk språkpolitikk*. 2007-2008. Utdannings- og forskningsdepartementet. Internettutgave:
<http://www.regjeringen.no/pages/2090873/PDFS/STM200720080035000DDDPDFS.pdf>
- SPSS Student Version 15.0 for Windows® 2000 and XP. 2007. *Statistical Package for the Social Sciences*. McGraw-Hill Companies, Inc.
- Toft, Dorte. 2006. *Top-10 killers af dansk*. Artikkel. Berlingske Business, Tele & IT. 2006. Internettutgave:
<http://www.business.dk/article/20061016/nyhedsoversigt/110160013/>
- Torp, Arne. 1988. Norsk-svensk språkforståelse – ønskedrøm eller virkelighet? I Nordisk språksekretariats rapporter 10. 1988. *Ny giv i grannespråksundervisningen*, 47-69. Oslo.
- Torp, Arne. 1998. *Nordiske språk i nordisk og germansk perspektiv*. Oslo: Novus forlag.
- Torp, Arne. 2004. Nordiske språk i fortid og nåtid. Språklikhet og språkforskjell, språkfamilier og språkslektskap. I Sletten, Iben Stampe (red.): *Nordens språk med røtter og føtter*, 19-74. Nord 2004:9. København: Nordisk ministerråd. Internettutgave: <http://www.norden.org/pub/uddannelse/sprog/sk/N2004009.pdf>
- Torp, Arne. 2005. Dansk talemål på vei mot summetonen: Hva kan gjøres for å redde den skandinaviske nabospråkforståelsen? *Norsklæreren* 29: 5, 21-23.

- Torp, Arne. 2008. *Skandinaviske nabospråk – i originaltapning eller oversettelse?* PP-presentasjon benyttet under faglig-pedagogisk dag UiO 3. januar 2008.
Internettutgave: <http://folk.uio.no/arnet/fpd-08.pdf>
- Vagle, Wenche, Margareth Sandvik og Jan Svennevig. 1993. *Tekst og kontekst. En innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/J.W. Cappelens Forlag a.s.
- Venås, Kjell. 1991. *Mål og miljø. Innføring i sosiolingvistikk eller språksosiologi*. Oslo: Novus forlag.
- Vikør, Lars. 1993. *The Nordic Languages*. Oslo: Novus Press.
- Vikør, Lars. 2002. Nordiske språkhaldningar i 2002 – ei meningsmåling. *Språknytt* 32:1, 7-10. Internettutgave:
http://www.sprakrad.no/Toppmeny/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/2004/1/Nordiske_spraakhaldningar/
- Wiggen, Geirr. 1995. Språkdød. *Apollon*. 5: 1. Internettutgave:
<http://www.apollon.uio.no/vis/art/1995/1/spraakdod>
- Wiggen, Geirr. 1998. Det nordiske språkfellesskapet: språksosiologiske vilkår og framtidsutsikter. I Løland, Ståle m.fl. (red.): *Språk i Norden. Årsskrift for Nordisk språkråd og språknemdene i Norden*. 1998. 120–164. Oslo: Novus forlag.
- Aas, Inger. 2000. *Grannespråksundervisning – har vi det da? Grannespråksundervisning i dansk, norsk og svensk grunnskole: aktuell praksis og lærerholdninger*. Hovedfagsavhandling i nordisk språk og litteratur. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap.
- Aase, Laila. 2003. Norsk lærerens selvforståelse. *Norsklæreren* 27: 4, 13-19.
- Aase, Laila. 2005. Norsk fagets danningspotensial i fortid og samtid. I Aasen, Arne Johannes og Sture Nome (red.): *Det nye norskfaget*, 35-47. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aasland, Tora m.fl. 2005. *Framtidas norskfag*. Rapport. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Internettutgave:
http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/Framtidas_norskfag.pdf

Vedlegg

Vedlegg 1: Spørreskjema

Vedlegg 2: Prestudie

Vedlegg 3: Godkjenning og prosjektvurdering fra NSD

Vedlegg 4: Anbefalingsbrev fra veileder

Vedlegg 5: Følggebrev til skolens rektor og nærmeste leder undervisningspersonalet i norskfaget

Vedlegg 6: Utskrift av e-post – 1. purring

Vedlegg 7: Utskrift av e-post – 2. purring

Vedlegg 8: Kodebok

Det nordiske perspektivet er styrket i norskfaget i videregående skole.

Illusjon eller realitet?

Spørreundersøkelse

Mars 2009

Mette Kristin Østlie
Frøyasgate 46
1608 FREDRIKSTAD

Oslo, 3.3.2009

Til norsklærer i videregående skole

Formålet med denne undersøkelsen er å få innsikt i læreres holdninger til grannespråksemnet og praksis i grannespråksundervisning i norskfaget i videregående skole på studieforberedende nivå etter innføringen av Kunnskapsløftet og ny læreplan i norsk. Tilsvarende undersøkelse er ikke gjennomført på videregående nivå tidligere. Det er derfor av stor interesse og verdi at så mange som mulig av de som blir spurt, svarer på spørreskjemaet. En prestudie viser at den enkelte lærer vil bruke 10-12 minutter på å svare på de 16 spørsmålene.

Undersøkelsen er en del av en mastergradsavhandling. Ansvarlig institusjon er Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Veileder for prosjektet er professor Geirr Wiggen. Fakultetets telefonnummer: 22 85 82 76, og veileder kan nås på e-post: geirr.wiggen@ils.uio.no. Prosjektet er vurdert og godkjent av personvernombudet for forskning, og alle personopplysninger i svarene vil bli anonymisert 30.4.2009.

Deltakelsen er frivillig, men jeg ville satt stor pris på om du returnerte utfylt spørreskjema senest tirsdag 17.3.2009. Ferdig utfylt og frankert svarkonvolutt er vedlagt forsendelsen til den enkelte skole. Er det spørsmål knyttet til undersøkelsen, kan jeg nås på e-postadresse: metost@glemmen.vgs.no og mobilnummer: 908 57 741.

På forhånd takk for hjelpen.

Med vennlig hilsen

Mette Kristin Østlie

1. Fylke? <input type="checkbox"/> Østfold <input type="checkbox"/> Aust-Agder <input type="checkbox"/> Møre og Romsdal <input type="checkbox"/> Hedmark <input type="checkbox"/> Vest-Agder <input type="checkbox"/> Troms <input type="checkbox"/> Oslo <input type="checkbox"/> Sogn og Fjordane <input type="checkbox"/> Finnmark																							
2. Kjønn? Mann <input type="checkbox"/> Kvinne <input type="checkbox"/>																							
3. Alder? _____																							
4. Fra hvilken utdanningsinstitusjon har du din norskfaglige utdanning? Høyskole <input type="checkbox"/> Universitet <input type="checkbox"/>																							
5. Hva synes du om den grannespråksundervisningen du selv fikk i din egen studietid? God <input type="checkbox"/> Akseptabel <input type="checkbox"/> Dårlig <input type="checkbox"/>																							
6. Hvor mange år har du undervist i norskfaget i videregående skole? 1-3 år <input type="checkbox"/> 4-10 år <input type="checkbox"/> 11-20 år <input type="checkbox"/> 21-30 år <input type="checkbox"/> Over 30 år <input type="checkbox"/>																							
7. På hvilke(t) nivå/program underviser du i år? Vg1 studieforbereende <input type="checkbox"/> Vg3 studieforbereende <input type="checkbox"/> Vg2 studieforbereende <input type="checkbox"/> Vg3 allmennfaglig påbygging <input type="checkbox"/>																							
8. Hvor mange skoletimer har du brukt/kommer du til å bruke inneværende skoleår på emner knyttet opp mot det nordiske språkfelleskap og grannespråksemnet? <table> <tr> <td>Vg1 studieforbereende</td> <td>0-2 <input type="checkbox"/></td> <td>3-6 <input type="checkbox"/></td> <td>7-12 <input type="checkbox"/></td> <td>Over 12 <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Vg2 studieforbereende</td> <td>0-2 <input type="checkbox"/></td> <td>3-6 <input type="checkbox"/></td> <td>7-12 <input type="checkbox"/></td> <td>Over 12 <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Vg3 studieforbereende</td> <td>0-2 <input type="checkbox"/></td> <td>3-6 <input type="checkbox"/></td> <td>7-12 <input type="checkbox"/></td> <td>Over 12 <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Vg3 allmennfaglig påbygging</td> <td>0-2 <input type="checkbox"/></td> <td>3-6 <input type="checkbox"/></td> <td>7-12 <input type="checkbox"/></td> <td>Over 12 <input type="checkbox"/></td> </tr> </table>				Vg1 studieforbereende	0-2 <input type="checkbox"/>	3-6 <input type="checkbox"/>	7-12 <input type="checkbox"/>	Over 12 <input type="checkbox"/>	Vg2 studieforbereende	0-2 <input type="checkbox"/>	3-6 <input type="checkbox"/>	7-12 <input type="checkbox"/>	Over 12 <input type="checkbox"/>	Vg3 studieforbereende	0-2 <input type="checkbox"/>	3-6 <input type="checkbox"/>	7-12 <input type="checkbox"/>	Over 12 <input type="checkbox"/>	Vg3 allmennfaglig påbygging	0-2 <input type="checkbox"/>	3-6 <input type="checkbox"/>	7-12 <input type="checkbox"/>	Over 12 <input type="checkbox"/>
Vg1 studieforbereende	0-2 <input type="checkbox"/>	3-6 <input type="checkbox"/>	7-12 <input type="checkbox"/>	Over 12 <input type="checkbox"/>																			
Vg2 studieforbereende	0-2 <input type="checkbox"/>	3-6 <input type="checkbox"/>	7-12 <input type="checkbox"/>	Over 12 <input type="checkbox"/>																			
Vg3 studieforbereende	0-2 <input type="checkbox"/>	3-6 <input type="checkbox"/>	7-12 <input type="checkbox"/>	Over 12 <input type="checkbox"/>																			
Vg3 allmennfaglig påbygging	0-2 <input type="checkbox"/>	3-6 <input type="checkbox"/>	7-12 <input type="checkbox"/>	Over 12 <input type="checkbox"/>																			
9. Hva synes du om omfanget det nordiske perspektivet har fått i ny læreplan? For stor plass <input type="checkbox"/> Passelig plass <input type="checkbox"/> For liten plass <input type="checkbox"/>																							

10. a) Har du deltatt på nordiske kurs/kurs i nordisk

a) i forbindelse med innføringen av ny læreplan i norsk? Ja ☐ Nei ☐

Hvis **ja**, hvor og når? _____

b) i andre sammenhenger? Ja ☐ Nei ☐

Hvis **ja**, hvor og når? _____

b) Leser du privat tekster/litteratur på grannespråk?

Ja ☐ Nei ☐

Hvis **ja**, hva slags tekster?

Skjønnlitteratur ☐
Fagtekster ☐

Aviser ☐
Annet ☐

11. a) Synes du grannespråksundervisning er problematisk?

Ja ☐ Nei ☐

Hvis **ja**, hva synes du kan være problematisk med grannespråksundervisningen?

Mangel på undervisningsmateriell ☐
Manglende interesse hos elevene ☐
Manglende interesse hos læreren ☐
Egen faglig usikkerhet ☐
Liten tid ☐
Manglende/uklar målsetting ☐

b) Hvor henter du materiell til grannespråksundervisningen?

Lærebøker ☐
Skjønnlitteratur ☐
Aviser ☐
Digitale læringsressurser (Cd, film/video, internett, annet) ☐
Annet ☐

c) Hvis du benytter digitale læringsressurser i grannespråksundervisningen, hva benytter du?

CD ☐ Film/video ☐ Internett ☐ Annet ☐

d) Hvis du ikke benytter internett i grannespråksundervisningen. Hvorfor ikke?

Mangel på digitalt utstyr i klasserommet ☐
Mangel på egen trygghet i forhold til bruk av digitalt utstyr ☐
Mangel på trygghet i forhold til bruk av Internett ☐
Mangel på kjennskap til læringsressurser på Internett ☐
Andre årsaker ☐

For hvert delspørsmål nedenfor, setter du en sirkel rundt tallet til høyre som samsvarer best med din vurdering. Bruk skalaen over til å velge vurderingstallet (legg merke til at ordlyden i skalaene ikke er like).

12. Hvordan vil du vurdere læremidler/tilgang til læremidler når det gjelder det nordiske språkfelleskap og grannespråksemnet?	Skala					
	Utmerket	Meget bra	Bra	Ganske bra	Dårlig	Ingen formening
a) Utvalget av nordiske tekster i lærebøkene er	1	2	3	4	5	6
b) Behandlingen av emnet i studiedelen av lærebøkene er	1	2	3	4	5	6
c) Tilgangen på CD er	1	2	3	4	5	6
d) Tilgangen på video er	1	2	3	4	5	6
e) Tilgangen til læringsressurser på Internett er	1	2	3	4	5	6
f) Behandlingen av emnet i læringsressurser på Internett er	1	2	3	4	5	6

13. Tenk bruk av standardtalemål. I hvilken grad	Skala					
	I svært høy grad	I høy grad	I noen grad	I liten grad	I svært liten grad	Ingen formening
a) forstår du svensk?	1	2	3	4	5	6
b) forstår du dansk?	1	2	3	4	5	6
c) forstår du engelsk?	1	2	3	4	5	6
d) føler du deg forstått av svensker?	1	2	3	4	5	6
e) føler du deg forstått av dansker?	1	2	3	4	5	6
f) føler du deg forstått av engelskmenn?	1	2	3	4	5	6

Side 6 av 7

14. Tenk standardtalemål og din egen kommunikasjon med skandinaviske naboer. Hvor ofte	Skala					
	Alltid	Ofta	Som regel	Sjelden	Aldri	Ingen formening
a) normaliserer du norsken når du snakker med svensker?	1	2	3	4	5	6
b) bruker du enkelte ord fra svensk når du snakker med svensker?	1	2	3	4	5	6
c) prøver du å snakke svensk når du snakker med svensker?	1	2	3	4	5	6
d) benytter du engelsk når du snakker med svensker?	1	2	3	4	5	6
e) normaliserer du norsken når du snakker med dansker?	1	2	3	4	5	6
f) bruker du enkelte ord fra dansk når du snakker med dansker?	1	2	3	4	5	6
g) prøver du å snakke dansk når du snakker med dansker?	1	2	3	4	5	6
h) benytter du engelsk når du snakker med dansker?	1	2	3	4	5	6

15. Tenk standardtalemål og muntlig kommunikasjon. Hvor viktig synes du det er at de unge lærer å forstå	Skala					
	Svært viktig	Viktig	Ganske viktig	Litt viktig	Ikke viktig	Ingen formening
a) svensk?	1	2	3	4	5	6
b) dansk?	1	2	3	4	5	6
c) engelsk?	1	2	3	4	5	6

16. Hvor viktig synes du det er at elevene kan gjøre greie for språklige likheter og forskjeller mellom norsk og	Skala					
	Svært viktig	Viktig	Ganske viktig	Litt viktig	Ikke viktig	Ingen formening
a) svensk?	1	2	3	4	5	6
b) dansk?	1	2	3	4	5	6
c) islandsk?	1	2	3	4	5	6
d) færøysk?	1	2	3	4	5	6
e) samisk?	1	2	3	4	5	6
f) grønlandsk?	1	2	3	4	5	6
g) finsk/kvensk?	1	2	3	4	5	6
h) engelsk?	1	2	3	4	5	6

Tusen takk for hjelpen!

Vedlegg 2 Prestudie

PRESTUDIE

"Det nordiske perspektivet er styrket i norskfaget i videregående skole. Illusjon eller realitet?"

Jeg ville satt pris på om du kunne svart på vedlagt spørreskjema og gitt meg en kort tilbakemelding på følgende:

- Hvor lang tid brukte du på å fylle ut skjemaet? _____
- Er det noe ved spørreskjemaets layout som viker forstyrrende når du arbeider med det?

- Hva synes du om omfanget av spørsmål (for mange/for få)?

- Hva synes du om rekkefølgen på spørsmålene (naturlig/ikke naturlig)?

- Oppfatter du noen av spørsmålene som uklare/vanskelig å svare på? Hvis ja, hvorfor?

- Er det noe ved språk/terminologi som bør endres?

- Er det andre sider ved spørreskjemaet du synes bør kommenteres?

Takk for hjelpen!

Mette K. Østlie
Fredrikstad 19.11.2008

Vedlegg 3 Godkjenning og prosjektvurdering fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Geirr Wiggen
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling
Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 25.02.2009

Vår ref.: 20958 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.01.09. Meldingen gjelder prosjektet:

20958	<i>Det nordiske perspektivet er styrket i norskfaget i videregående skole. Illusjon eller realitet?</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Geirr Wiggen
Student	Mette Kristin Østlie

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

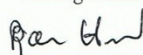
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

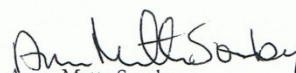
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.04.09, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Mette Kristin Østlie, Frøyasgate 46, 1608 FREDRIKSTAD

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

20958

Utvalget er 225 lærere i videregående skole. Studenten kontakter rektor ved de aktuelle skolene som videreformidler manuelle spørreskjema til lærerne. Spørreskjemaene sendes per brev til studenten.

Lærerne får skriftlig informasjon og samtykker aktivt ved å besvare spørreskjemaet. Ombudet finner at informasjonen som gis sammen med spørreskjemaet er tilfredstillende i henhold til vilkårene i personopplysningsloven etter revisjon, jf. e-post 25.2.2009.

Personvernombudet finner at behandlingen kan finne sted med hjemmel i personopplysningsloven § 8 første alternativ (samtykke).

Ved prosjektslutt 30.04.2009 skal datamaterialet anonymiseres. Det innebærer at indirekte personidentifiserende opplysninger slettes eller kategoriseres. Bakgrunnsvariabler (skolens beliggenhet (fylke), kjønn, alder, norskfaglig utdanning, antall år i arbeid som norsklærer, nivå han/hun underviser og eventuell kursdeltagelse) må slettes eller kategoriseres.

*Vedlegg 4 Anbefalingsbrev fra veileder***Anbefaling**

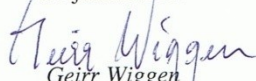
Mette Kristin Østlie arbeider f.t. med sin mastergradsavhandling ved Universitetet i Oslo, der hun belyser et viktig nordiskdidaktisk aspekt: holdninger og undervisningspraksis blant norsklærere i den videregående skolen etter K06 når det gjelder undervisning i og tilrettelegging for læring av nordiske grannespråk.

Temaets fagdidaktiske relevans er åpenbar: Den nordiske grannespråksforståelsen er unik og et eksempel til etterfølgelse i andre Europa-regioner med ulike, nærstående språk (romanske, slaviske o.a.). I det perspektivet er det paradoksalt at det skandinaviske språkfellesskapet kan synes utsatt for forvitring hos unge mennesker i vår tid, og vi trenger kunnskap både om de kreftene som virker i en slik retning, og om de kreftene som kan virke til å opprettholde og styrke språkfellesskapet i Norden. I den sammenhengen er skolen en sentral aktør. I forhold til den sentrale verdien vår internordiske og, især, interskandinaviske grannespråksforståelse er, og den vekt Nordisk ministerråd legger på å opprettholde og styrke den, er det imidlertid ennå utført relativt få studier av dette felles kulturaspektet i Norden. Noen fins imidlertid, og stimulert av den fellesnordiske kulturpolitikken på dette området i det siste, er det blitt økt interesse for det. Behovet for oppdatert, aktuell saksinnsikt etablert på vitenskapelig grunnlag er rett nok større enn det som kan tilfredsstilles umiddelbart, men enhver delstudie bidrar konstruktivt til å etablere en helhetsforståelse av situasjonen.

Mette Kristin Østlie er en erfaren norsklærer og en god mastergradsstudent. Hun arbeider modent og sjølstendig, og det er mitt privilegium å få være veilederen hennes i avhandlingsarbeidet. Det er målretta framdrift i avhandlings-arbeidet. Jeg anbefaler henne for de skolene og lærerne hun ber om informasjon fra, og jeg oppfordrer alle parter til å stille seg til rådighet for hennes interessante undersøkelse.

Universitetet i Oslo, Blindern

15. januar 2009


Geirr Wiggen
professor, dr. philos.

Vedlegg 5 Følg brev til skolens rektor og nærmeste leder undervisningspersonalet i norskfaget

Mette Kristin Østlie
Frøyasgate 46
1608 FREDRIKSTAD

Oslo, 3.3.2009

Til skolens rektor og nærmeste leder for undervisningspersonalet i norskfaget

Vedlagt materiell er knyttet til en spørreundersøkelse om det nordiske perspektivet i ny læreplan i norsk. Formålet med undersøkelsen er å få innsikt i læreres holdninger til grannespråksemnet og praksis i grannespråkundervisning i norskfaget i videregående skole på studieforbereende nivå etter innføringen av Kunnskapsløftet og ny læreplan i norsk. Undersøkelser av tilsvarende omfang er ikke gjennomført tidligere på videregående nivå, det er derfor av stor interesse og verdi at så mange som mulig deltar og svarer på spørsmålene i vedlagte spørreskjema.

Jeg ber om deres hjelp til å distribuere de vedlagte spørreskjemaene og tilhørende ferdig utfylte og frankerte konvolutter til lærere som inneværende skoleår underviser i norsk på ulike nivå på studieforbereende utdanningsprogram og vg3 påbygging til generell studiekompetanse på yrkesfaglige utdanningsprogram. Hvis mulig, hadde det også vært en fordel om lærere av begge kjønn og i ulike aldre blir spurt om å delta. En prestudie viser at den enkelte lærer vil bruke 10-12 minutter på å svare på de 16 spørsmålene.

Undersøkelsen er en del av en mastergradsavhandling. Ansvarlig institusjon er Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Veileder for prosjektet er professor Geirr Wiggen. Fakultetets telefonnummer: 22 85 82 76, og veileder kan nås på e-post: geirr.wiggen@ils.uio.no. Prosjektet er vurdert og godkjent av personvernombudet for forskning, og alle personopplysninger i svarene vil bli anonymisert 30.4.2009.

Er det spørsmål knyttet til undersøkelsen, kan jeg nås på e-postadresse: metost@glemmen.vgs.no og mobilnummer: 908 57 741.

På forhånd takk for velvilje og hjelp.

Vennlig hilsen



Mette Kristin Østlie

Vedlegg:
5 spørreskjema
5 ferdig utfylte og frankerte konvolutter
Anbefalingsbrev fra veileder Geirr Wiggen
Godkjenning og prosjektvurdering fra NSD

Vedlegg 6 Utskrift av e-post - 1. purring

Side 1 av 1

Spørreundersøkelse om det nordiske perspektivet i ny læreplan i norsk- 1. gang purring

Mette Kristin Østlie [metost@glemmen.vgs.no]

Til

Mottakere anonymisert

Dato so 22.03.2009 21:09

Vedlegg Sporreskjema - endelig.docx

Til skolens rektor og nærmeste leder for undervisningspersonalet i norskfaget

Jeg viser til tidligere forsendelse knyttet til en spørreundersøkelse om det nordiske perspektivet i ny læreplan i norsk. I tillegg til spørreskjemaer og svarkonvolutter, inneholdt forsendelsen en anbefaling fra professor Geirr Wiggen ved Universitetet i Oslo der han oppfordrer mottakere til å stille seg til rådighet for undersøkelsen.

Til nå har jeg fått svar fra 77 lærere. Det er jeg takknemlig for, men for at undersøkelsen skal ha noen verdi, er det viktig at så mange som mulig svarer.

Jeg ber derfor nok en gang om deres hjelp til å oppfordre fem lærere på deres skole som inneværende skoleår underviser i norsk på ulike nivå på studieforberedende utdanningsprogram og vg3 påbygging til generell studiekompetanse på yrkesfaglige utdanningsprogram, til å fylle ut og returnere spørreskjemaet. Hvis dere allerede har oppfordret til dette og fem lærere har sagt seg villige, hadde jeg satt pris på om dere kunne videresende denne e-posten til lærerne som en påminnelse. Spørreskjemaet er også vedlagt her.

Er det spørsmål knyttet til undersøkelsen, kan jeg nås på e-postadresse: metost@glemmen.vgs.no og mobilnummer: 908 57 741. Hvis skolen ikke ønsker eller har mulighet til å delta i undersøkelsen, hadde jeg satt pris på å få beskjed om dette.

På forhånd takk for velvilje og hjelp.

Vennlig hilsen

Mette Kristin Østlie

Vedlegg 7 Utskrift av e-post - 2. Purring

Side 1 av 1

Spørreundersøkelse om det nordiske perspektivet i ny læreplan i norsk - 2. og siste purring

Mette Kristin Østlie [metost@glemmen.vgs.no]

Til

Mottakere anonymisert

Dato so 29.03.2009 21:22

Vedlegg Sporreskjema - 2.purring.docx

Til nærmeste leder for undervisningspersonalet i norskfaget

Jeg viser til tidligere forsendelse og første purring knyttet til en spørreundersøkelse om det nordiske perspektivet i ny læreplan i norsk. I tillegg til spørreskjemaer og svarkonvolutter, inneholdt forsendelsen en anbefaling fra professor Geirr Wiggen ved Universitetet i Oslo der han oppfordrer mottakere til å stille seg til rådighet for undersøkelsen.

Til nå har jeg fått svar fra 97 lærere, det er en svarprosent på 43,1. Det er dessverre noe lavt til at undersøkelsen kan få særlig verdi. I håp om å få flere svar, har jeg også denne gang lagt ved spørreskjemaet.

Jeg ber en siste gang om deres hjelp til å oppfordre fem lærere på deres skole som inneværende skoleår underviser i norsk på ulike nivå på studieforberedende utdanningsprogram og/eller vg3 påbygging til generell studiekompetanse på yrkesfaglige utdanningsprogram, til å fylle ut og returnere spørreskjemaet.

Er det spørsmål knyttet til undersøkelsen, kan jeg nås på e-postadresse: metost@glemmen.vgs.no og mobilnummer: 908 57 741. Hvis skolen ikke ønsker eller har mulighet til å delta i undersøkelsen, hadde jeg satt pris på å få beskjed om dette.

Fordi datamateriellet skal anonymiseres i slutten av april, begynner tiden å bli knapp. Derfor må svar postlegges senest fredag 3.4.

På forhånd takk for hjelpen.

Vennlig hilsen

Mette Kristin Østlie

Vedlegg 8 Kodebok

KODEBOK

Variabelnr.	Variabelnavn	Variabellabel	Verdier
1.	Region	Region	1. Øst 2. Sør 3. Vest 4. Nord 5. Oslo
2.	Kjønn	Er du mann eller kvinne?	1. Mann 2. Kvinne 9. Missing
3.	Alder	Hvor gammel er du?	1. 20-29 år 2. 30-39 år 3. 40-49 år 4. 50-59 år 5. 60-69 år 9. Missing
4.	Grannespråksundervisning	Hva synes du om grannespråksundervisningen du selv fikk i din egen studietid?	1. God 2. Akseptabel 3. Dårlig 9. Missing
5.	Ansiennitet	Hvor mange år har du undervist i norskfaget i videregående skole?	1. 1-3 år 2. 4-10 år 3. 11-20 år 4. 21-30 år 5. Over 30 år 9. Missing
6.	AktivitetVg1st	Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg1st?	1. Over 12 timer 2. 7-12 timer 3. 3-6 timer 4. 0-2 timer 9. Missing
7.	AktivitetVg2st	Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg2st?	1. Over 12 timer 2. 7-12 timer 3. 3-6 timer 4. 0-2 timer 9. Missing
8.	AktivitetVg3st	Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg3st?	1. Over 12 timer 2. 7-12 timer 3. 3-6 timer 4. 0-2 timer 9. Missing
9.	AktivitetVg3yf	Hvor mange skoletimer bruker du inneværende skoleår på emnet på nivå Vg3yf?	1. Over 12 timer 2. 7-12 timer 3. 3-6 timer 4. 0-2 timer 9. Missing
10.	Læreplanvurdering	Hva synes du om omfanget det nordiske perspektivet har fått i ny læreplan?	1. For liten plass 2. Passelig plass 3. For stor plass 9. Missing
11.	Kurslæreplan	Har du deltatt på kurs i emnet i forbindelse med innføring av ny læreplan?	1. Ja 2. Nei 9. Missing

12.	Kursgenerelt	Har du deltatt på kurs i emnet i andre sammenhenger?	1. Ja 2. Nei 9. Missing
13.	Egenlesing	Leser du litteratur på grannespråk privat?	1. Ja 2. Nei 9. Missing
14.	Problemer	Synes du grannespråksundervisning er problematisk?	1. Ja 2. Nei 9. Missing
15.	Undervisningsmateriell	Er mangel på undervisningsmateriell problematisk i grannespråksundervisningen?	1. Ja 2. Nei 9. Missing
16.	Elevinteresse	Er manglende interesse hos elevene problematisk i grannespråksundervisningen?	1. Ja 2. Nei 9. Missing
17.	Lærerinteresse	Er manglende interesse hos læreren problematisk i grannespråksundervisningen?	1. Ja 2. Nei 9. Missing
18.	Usikkerhet	Er egen faglig usikkerhet problematisk i grannespråksundervisningen?	1. Ja 2. Nei 9. Missing
19.	Tidsmangel	Er mangel på tid problematisk i grannespråksundervisningen?	1. Ja 2. Nei 9. Missing
20.	Målsetting	Er manglende/uklar målsetting problematisk i grannespråksundervisningen?	1. Ja 2. Nei 9. Missing
21.	Materiell lærebøker	Henter du materiell til grannespråksundervisningen i lærebøker?	1. Ja 2. Nei 9. Missing
22.	Materiell skjønnlitteratur	Henter du materiell til grannespråksundervisningen i skjønnlitteratur?	1. Ja 2. Nei 9. Missing
23.	Materiell aviser	Henter du materiell til grannespråksundervisningen i aviser?	1. Ja 2. Nei 9. Missing
24.	Materiell digitalt	Henter du materiell til grannespråksundervisningen i digitale læringsressurser?	1. Ja 2. Nei 9. Missing
25.	Digitale CD	Benytter du CD i grannespråksundervisningen?	1. Ja 2. Nei 9. Missing
26.	Digitale film	Benytter du film/video i grannespråksundervisningen?	1. Ja 2. Nei 9. Missing
27.	Digitale internett	Benytter du internett i grannespråksundervisningen?	1. Ja 2. Nei 9. Missing
28.	Tekstutvalg	Hvordan vurderer du tekstutvalget i lærebøkene?	1. Utmerket 2. Meget bra 3. Bra 4. Ganske bra 5. Dårlig 6. Ingen formening 9. Missing

29.	Emnebehandling	Hvordan vurderer du behandlingen av emnet i lærebøkene?	1. Utmerket 2. Meget bra 3. Bra 4. Ganske bra 5. Dårlig 6. Ingen formening 9. Missing
30.	CDtilgang	Hvordan vurderer du tilgangen på CD?	1. Utmerket 2. Meget bra 3. Bra 4. Ganske bra 5. Dårlig 6. Ingen formening 9. Missing
31.	Videotilgang	Hvordan vurderer du tilgangen på video?	1. Utmerket 2. Meget bra 3. Bra 4. Ganske bra 5. Dårlig 6. Ingen formening 9. Missing
32.	Internettilgang	Hvordan vurderer du tilgangen til læringsressurser på internett?	1. Utmerket 2. Meget bra 3. Bra 4. Ganske bra 5. Dårlig 6. Ingen formening 9. Missing
33.	Internettbehandling	Hvordan vurderer du behandlingen av emnet i læringsressurser på internett?	1. Utmerket 2. Meget bra 3. Bra 4. Ganske bra 5. Dårlig 6. Ingen formening 9. Missing
34.	Svenskforståelse	I hvilken grad forstår du svensk?	1. I svært høy grad 2. I høy grad 3. I noen grad 4. I liten grad 5. I svært liten grad 6. Ingen formening 9. Missing
35.	Danskforståelse	I hvilken grad forstår du dansk?	1. I svært høy grad 2. I høy grad 3. I noen grad 4. I liten grad 5. I svært liten grad 6. Ingen formening 9. Missing
36.	Engelskforståelse	I hvilken grad forstår du engelsk?	1. I svært høy grad 2. I høy grad 3. I noen grad 4. I liten grad 5. I svært liten grad 6. Ingen formening 9. Missing

37.	Forståttsvensk	I hvilken grad føler du deg forstått av svensker?	1. I svært høy grad 2. I høy grad 3. I noen grad 4. I liten grad 5. I svært liten grad 6. Ingen formening 9. Missing
38.	Forstått dansk	I hvilken grad føler du deg forstått av dansker?	1. I svært høy grad 2. I høy grad 3. I noen grad 4. I liten grad 5. I svært liten grad 6. Ingen formening 9. Missing
39.	Forstått engelsk	I hvilken grad føler du deg forstått av engelskmenn?	1. I svært høy grad 2. I høy grad 3. I noen grad 4. I liten grad 5. I svært liten grad 6. Ingen formening 9. Missing
40.	Normsvensker	Hvor ofte normaliserer du norsken når du snakker med svensker?	1. Alltid 2. Ofte 3. Som regel 4. Sjelden 5. Aldri 6. Ingen formening 9. Missing
41.	Svenskeord	Hvor ofte bruker du enkelte ord fra svensk når du snakker med svensker?	1. Alltid 2. Ofte 3. Som regel 4. Sjelden 5. Aldri 6. Ingen formening 9. Missing
42.	Svensk	Hvor ofte prøver du å snakke svensk når du snakker med svensker?	1. Alltid 2. Ofte 3. Som regel 4. Sjelden 5. Aldri 6. Ingen formening 9. Missing
43.	Engelsksvensker	Hvor ofte benytter du engelsk når du snakker med svensker?	1. Alltid 2. Ofte 3. Som regel 4. Sjelden 5. Aldri 6. Ingen formening 9. Missing
44.	Normdansker	Hvor ofte normaliserer du norsken når du snakker med dansker?	1. Alltid 2. Ofte 3. Som regel 4. Sjelden 5. Aldri 6. Ingen formening 9. Missing

45.	Danskeord	Hvor ofte bruker du enkelte ord fra dansk når du snakker med dansker?	1. Alltid 2. Ofte 3. Som regel 4. Sjelden 5. Aldri 6. Ingen formening 9. Missing
46.	Dansk	Hvor ofte prøver du å snakke dansk når du snakker med dansker?	1. Alltid 2. Ofte 3. Som regel 4. Sjelden 5. Aldri 6. Ingen formening 9. Missing
47.	Engelskdansker	Hvor ofte benytter du engelsk når du snakker med dansker?	1. Alltid 2. Ofte 3. Som regel 4. Sjelden 5. Aldri 6. Ingen formening 9. Missing
48.	Svenskviktig	Hvor viktig synes du det er at de unge lærer å forstå svensk?	1. Svært viktig 2. Viktig 3. Ganske viktig 4. Litt viktig 5. Ikke viktig 6. Ingen formening 9. Missing
49.	Danskviktig	Hvor viktig synes du det er at de unge lærer å forstå dansk?	1. Svært viktig 2. Viktig 3. Ganske viktig 4. Litt viktig 5. Ikke viktig 6. Ingen formening 9. Missing
50.	Engelskviktig	Hvor viktig synes du det er at de unge lærer å forstå engelsk?	1. Svært viktig 2. Viktig 3. Ganske viktig 4. Litt viktig 5. Ikke viktig 6. Ingen formening 9. Missing