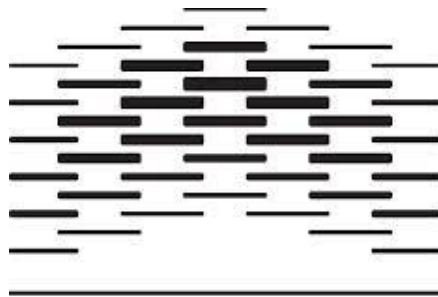


Lærerkursing og nabospråksdidaktikk

*Hva rapporterer lærere om når det gjelder
praksisendringer etter kursing i nabospråksdidaktikk?*



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Silje Jerpstad

Masteroppgave i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i norskdidaktikk

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Våren 2014

Sammendrag

Ungdommer i Skandinavia forstår hverandre dårligere i dag enn for 30 år siden. Forpliktende avtaler er gjeldene på mange områder mellom de nordiske landene, også når det gjelder utdanning og undervisning. Norsk skole er med andre ord pålagt å bedrive opplæring i nabospråk, og læreplanverkets kompetansemål som omhandler nabospråk er gjeldende fra 4. årstrinn og ut videregående opplæring. Imidlertid rapporterer lærere om at de opplever å ikke ha tilstrekkelig kompetanse til å undervise i nabospråk og at nabospråk blir unnlatt i undervisningen når man ikke når alle delområdene i norskfaget. Skal ungdom i Norge fortsette å forstå våre naboer i framtiden, står utdanningssektoren og følgelig lærerne overfor en utfordring, og en kompetanseheving av læreres nabospråklige kunnskap synes nødvendig.

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i et nordisk etterutdanningstilbud kalt Nordiske språkpiloter. Hovedformålet med min undersøkelse og mine analyser er å få innsikt i hva norsklærere, som tidligere har deltatt på Nordiske språkpiloter, oppgir at kursingen fører til av endringer i deres praksis. Praksis i denne sammenhengen er knyttet til både lærerens individuelle, didaktiske praksis i form av undervisningsrelaterede oppgaver, og til lærerens praksis som fagperson i samarbeid med kollegaer på arbeidsplassen, den mer kollektive siden av praksisen. Empirien i masteroppgaven er basert på intervjuer med åtte norske, tidligere deltakere, og et intervju med prosjektlederen for etterutdanningskurset.

Vellykket etterutdanning for lærere bør blant annet medføre at de får endret eller styrket sin kompetanse som kan få betydning for deres praktiske hverdag. Min undersøkelse viser at lærere som har vært kurset gjennom etterutdanningstilbudet Nordiske språkpiloter har blitt påvirket til å endre sin individuelle praksis gjennom en økt kjennskap til undervisningsmetoder og læringsressurser, som igjen antas å ha påvirkning på graden av aktivitet i behandlingen av nabospråk i undervisningen, som i nesten alle tilfeller har økt. De lærerne som i tillegg har lyktes med å etablere nordiske nettverk som et resultat av kursingen, og som i forlengelsen av dette har inngått samarbeid med en annen nordisk lærer og -klasse, har endret sin individuelle praksis i den forstand at de nå bedriver en mer funksjonell nabospråksundervisning. Lærerens nettverk fører i andre rekke til at elevene knytter nettverk, også utenfor skolens regi. Det er andre faktorer, såkalte motkrefter, som ikke er relatert til Nordiske språkpiloter, som demper, hindrer eller begrenser lærernes nabospråksundervisning og mulighetene til å foreta praksisendringer. Faktorer som fører til dette er mangel på tid, et for snevert nordisk perspektiv i læreplanen, og til en viss grad også læreboka og skolens ledelse.

Forord

En stor takk til førsteamanuensis Ingebjørg Tonne ved Høgskolen i Oslo og Akershus for god veiledning og konstruktiv tilbakemelding gjennom arbeidet med masteroppgaven. Det har vært en lærerik prosess.

Takk til prosjektleder for Nordiske språkpiloter Lis Madsen for din hjelp til å finne deltakere til undersøkelsen og for at du stilte til intervju.

Takk også til professor Anne-Kari Skarðhamar ved Høgskolen i Oslo og Akershus for hjelp til tematisering.

Til alle norsklærerne som stilte til intervju – takk for at dere stilte deres erfaringer og tid til disposisjon.

Takk også til Torbjørg Breivik og Språkrådet for at dere fant innfallsvinkelen i masteroppgaven min interessant og gav meg masterstipend.

Takk til mine medstudenter for en hyggelig tid sammen, og for innspill og oppmuntring underveis.

Til storfamilien, venner og familie, og Stephan – takk for støttende ord og all forståelsen og tålmodigheten dere har vist i det omfattende arbeidet det har vært å skrive denne masteroppgaven.

Oslo, april 2014

Silje Jerpstad

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	I
Forord	III
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Hovedformål og forskningsspørsmål	5
1.3 Presiseringer og avgrensninger	6
1.4 Strukturen på masteroppgaven	7
1.5 Nordisk språksamarbeid	7
1.5.1 Historisk forankring	7
1.5.2 Etterutdanningstilbudet Nordiske språkpiloter.....	12
1.6 Begrepsavklaringer.....	13
1.6.1 Språkene i Norden og nabospråk	13
1.6.2 Nabospråk i læreplanverket for Kunnskapsløftet.....	15
1.6.3 Didaktikk og nabospråksdidaktikk.....	17
2.0 Teoretisk bakgrunn og faglig forankring	19
2.1 Hvordan forstår skandinaviske ungdommer hverandre?.....	19
2.1.1 Maurud (1976): <i>Nabospråksforståelse i Skandinavia</i>	19
2.1.2 Delsing og Åkesson (2005): <i>Håller språket ihop Norden?</i>	20
2.1.3 Sammenligning av de to studiene.....	22
2.2 Tidligere forskning på lærere og nabospråksundervisning	23
2.2.1 Inger Aas (2000): <i>Grannespråksundervisning – Har vi det da?</i> <i>Grannespråksundervisning i dansk, norsk og svensk grunnskole: aktuell praksis og lærerholdninger</i>	23
2.2.2 Mette Kristin Østlie (2009): <i>Det nordiske perspektivet er styrket i norskfaget i videregående skole. Illusjon eller realitet?</i>	24
2.2.3 Anniken Hotvedt Sundby (2013): <i>Det nordiske enhetsbygget – bestå eller falle?</i> . 25	
2.2.4 Språkrådet (2011): <i>Norsklæreres holdning til eget fag</i>	27
2.3 Kompetanseheving gjennom etterutdanning – for hvem?.....	30
3.0 Metodologi og metode	33

3.1 Formål	33
3.2 Vitenskapsteoretisk ståsted	34
3.3 Beskrivelse av metode.....	35
3.3.1 Det kvalitative semistrukturerte intervjuet	35
3.3.2 Observasjon	37
3.4 Utvalgsstrategi.....	38
3.5 Utvalget	38
3.6 Undersøkelsens setting	40
3.7 Beskrivelse av datainnsamlingsprosessen	41
3.7.1. Gjennomføringen av intervjuene.....	41
3.7.2 Gjennomføringen av observasjonen.....	41
3.8 Diskusjon av datas gyldighet og pålitelighet.....	42
3.9 Etske drøftelser.....	43
4.0 Undersøkelsen	45
4.1 Analyseprosessen	46
4.2 Holdninger.....	47
4.2.1 Lesing av litteratur på nabospråkene.....	48
4.2.2 Interesse for det nordiske	48
4.2.3 Betydningen av lærerens eget engasjement	49
4.2.4 Hvordan lærerne ser på sin egen nabospråksundervisning	49
4.2.5 Hva er de viktigste begrunnelsene for å arbeide med nabospråk i skolen?.....	50
4.2.6 «Holdninger»: Oppsummering og drøfting.....	51
4.3 Resultat av kursing	56
4.3.1 Endring av aktivitet i egen undervisning.....	56
4.3.2 Økt kunnskap om undervisningsmetoder og læringsressurser	56
4.3.3 Etablering av nordiske nettverk.....	57
4.3.4 Deltakelse på konferanse.....	59
4.3.5 Opplevelse av å være en ressurs på arbeidsplassen.....	59
4.3.6 «Resultat av kursing»: Oppsummering og drøfting	60

4.4 Begrensninger.....	64
4.4.1 Mangel på tid.....	64
4.4.2 Er det nordiske perspektivet i LK06 for lite?	65
4.4.3 Lærebøker i undervisningen – en begrensning?.....	66
4.4.4 «Begrensninger»: Oppsummering og drøfting	66
5.0 Sammenfatning og diskusjon	71
5.1 Holdninger, engasjement og «ildsjeler».....	73
5.2 Praksisendringer på individuelt nivå	75
5.3 Praksisendringer på kollektivt nivå	77
5.4 Motkrefter.....	79
6.0 Konklusjon og veien videre.....	81
Litteratur.....	85
Vedlegg	i
Vedlegg I: Forespørsel om deltakelse	iii
Vedlegg II: Intervjuguide	iv
Vedlegg III: Intervjuspørsmål	vi

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I Skandinavia bor det omtrent 19,5 millioner mennesker og i utgangspunktet kan de aller fleste uten store anstrengelser lære å forstå og kommunisere seg imellom på de nært beslektede nabospråkene dansk, norsk og svensk.

De siste årene har det pågått en debatt om dubbing av tv-programmer rettet mot barn, hvor NRK Super er én av aktørene som har utstrakt bruk av dubbing i mange av sine programmer. Flere språkforskere og mange andre med interesse for språk har engasjert seg i debatten, og dubbing var en av postene på programmet da Nordisk språkkoordinasjon og Språkrådet i Norge arrangerte det 59. språkmøtet i Oslo i 2012. Foreningen Norden vedtok på sitt landsmøte i 2012 en resolusjon mot dubbing av tv-programmer med skandinavisk talespråk, hvor de oppfordrer til ikke å dubbe tv-programmer som opprinnelig har svensk og dansk tale, men i stedet bruke teksting der det er nødvendig (Egge, 2013). Ord som *fordubbing* og *kulturelt hæververk* har blitt brukt for å beskrive konsekvensene av at norske barn ser på barne-tv hvor Lindgrens *Pippi Långstrump* og *Emil i Lönneberga* opptrer i norsk språkdrakt (Vangsnes, 2012). Dubbing av fremmedspråklige filmer og tv-programmer av god kvalitet for barn under skolealder, representerer i og for seg ikke et problem, i hvert fall ikke hvis en variasjon av norske dialekter blir benyttet i dubbingen slik at de yngste får høre og bli kjent med ulike talemål. Dersom barne-tv med svensk tale gjennomgår en «norskifisering» kan det derimot være et effektivt tiltak i å bremse eller i verste fall ødelegge den skandinaviske nabospråksforståelsen til norske barn, skriver Arne Torp i *Språk i Norden 2013*, og understreker at svensk bør være en del av barns allmenndannelse. Når det gjelder dansk tale kan teksting være nødvendig, men Torp argumenterer for at man i stedet for norsk oversettelse kan bruke den danske originalteksten, slik at i hvert fall voksne seere kan se at den danske uttalen svarer til ord og setninger som likner på gammeldags bokmål/riksmål. Barn kan følge med på teksten og lytte til den danske talemåten, og uten at de egentlig registrerer det vil de tilegne seg en språklig kompetanse og samtidig forbedre sin tekstlesing (Torp, 2013, s. 74–76). Bodil Aurstad, seniorrådgiver i Nordisk ministerråd og tidligere leder av Nordisk språkkoordinasjon, er også skeptisk til ukritisk bruk av dubbing. Hun skriver at valg av dubbing som tas av blant annet NRK, utgjør en risiko for at barn som vokser opp i dag får et todimensjonalt verdensbilde med det globale og engelskspråklige på den ene siden, og det lokale og norskspråklige på den andre. «Eller enda

verre, at de blir så vant til ikke å møte språklig motstand at neste generasjon voksne forventer å få alt dubbet til norsk» (Aurstad, 2013, s. 49).

På begynnelsen av 70-tallet hadde man én nasjonal tv-kanal i hvert nordisk land, og dersom man bodde i grenseområdene var man kanskje så heldig at man også mottok en tv-kanal fra nabolandet. Siden den gang har det skjedd store forandringer på mediemarkedet, og de som vokser opp i dag har et stort antall tv-kanaler å velge blant, som i stor utstrekning sender engelskspråklige programmer (Delsing & Åkesson, 2005, s. 143). Diskusjonen om dubbing eller «fordubbing» kan derfor ses i sammenheng med den engelskspråklige innflytelsen og påvirkningen fra angloamerikansk kultur vi her i landet har vært sterkt preget av siden annen verdenskrig. Daglig utsettes vi i Norge for engelsk på Internett, i mediene, i film, via tv, dataspill og musikk, og engelske ord og uttrykk blandes inn det norske og de skandinaviske språkene. Engelsk er også i ferd med å bli det foretrukne språket i en del fagdisipliner i høyere utdanning og i vitenskapelige publikasjoner. Reismønsteret har endret seg i det vi kan kalle «globaliseringens tidsalder»: Vi har større mobilitet og reiser lengre, oftere og til «fjernere strøk» (Lund, 2012).

I den offentlige debatten i Skandinavia snakker man om faren for *domenetap*, et begrep som blir benyttet både om prosessen der et språk gradvis trenger et annet språk til siden innenfor et domene, og om resultatet der et språk er gått ut av bruk på et domene (St.meld. nr. 35 (2007-2008), 2008). Et domene kan defineres som et interesse- eller spesialområde som «en rår over» (Universitetet i Oslo & Språkrådet, 2010, upaginert), for eksempel et spesifikt fagområde, ulike seksjoner i samfunnsliv og kultur, og/eller et administrativt område i stat og næringsliv. Spørsmålet om domenetap for norsk har lenge stått på dagsorden, og skiftende regjeringer og storting har støttet Språkrådets arbeid for å opprettholde respekten for og bruken av norsk, og da særlig i lys av den engelskspråklige innflytelsen som foregår på flere samfunnsområder (Wiggen, 1998). For norsk språks del vil det altså være snakk om et domenetap dersom engelsk tar over for norsk på et område i samfunnet slik at språklig kompetanse går tapt. Foreløpig er det ingen grunn til å hevde at vi i det norske samfunnet står overfor et slikt domenetap, men engelsk utgjør en reell utfordring for de nordiske språkene (St.meld. nr. 35 (2007-2008), 2008).

Det vi derimot kan hevde, og som kanskje er selvopplevd for mange, er at nordboere ikke sjelden gir opp å forsøke å kommunisere sammen på skandinavisk, og går over til å snakke på hjelpespråket engelsk. Engelsk har blitt et *lingua franca* som nesten alle i Skandinavia behersker. *Lingua franca* betegner et språk som brukes i kommunikasjon mellom personer som

ikke har felles morsmål, og engelsk er et av de mest brukte lingua franca rundt om i verden. *Superspråket* engelsk er i ferd med å spres over hele kloden (Walton, 2004), og dagens unge behersker engelsk bedre enn noen andre generasjoner før dem. At engelsk kommer inn som et egnet alternativ i kommunikasjon mellom nordboere, skyldes ikke nødvendigvis vanskeligheter med å forstå de respektive nabospråkene. Det kan også skyldes den stillingen det engelske språket har i dag. De som vokser opp i dagens Norge er ikke kulturelt henvist til eller prisgitt «det norske»: De vokser opp i en globalisert kultur der impulsene vel så ofte kommer fra USA som fra eget land eller hjemsted (Foros & Vetlesen, 2012). Når særlig de unge slår over til engelsk i nordiske sammenhenger, kan det kanskje derfor handle om at det engelske språket bærer identitetsmarkører for urbanitet, internasjonal orientering og utdanningsnivå, og at disse identitetsmarkørene oppleves som mer sentrale enn de som bærer tilhørigheten til det nordiske eller hjemlige, heller enn at det er snakk om faktisk manglende språkforståelse (Aurstad, 2013).

For norske ungdommer er forholdsvis gode i skandinavisk nabospråksforståelse, faktisk er vi her i Norge best til å forstå våre naboer i øst og sørvest, hvis vi sammenligner oss med resultater som viser nivået på svenske og danske ungdommers forståelse. I de siste 30 årene har nabospråksforståelsen for svensk og dansk ungdom blitt betydelig forverret, mens det for norske ungdommers del kun har vært en liten nedgang (Delsing & Åkesson, 2005). Stor dialektvariasjon, utstrakt bruk av ulike dialekter i radio og audiovisuell media, to skriftlige målformer, god tilgang til nordiske tv-kanaler og filmer, og det at det norske språket kan sies å ligge midt mellom svensk og dansk – med «svensk» uttale og «dansk» ordforråd, kan være noen av årsakene til vi her i landet skårer høyt når det kommer til å forstå våre naboer. Selv kan jeg fortsatt huske forundringen rundt ord og uttrykk som oppstod da jeg så Emil og Ronja på barne-tv i oppveksten: *Förgrammade unge! Varför gör hon på detta viset?* Det var gøy å herme etter og det falt så fint i munnen! Og vi tok ordene med oss inn i leken, på samme måte som vi i Trøndelag forsøkte å snakke østnorsk fordi det var sånn de snakket norsk i barne-tv.

For mange barn i dag er det derimot slik at det første møtet med nabospråkene kanskje kommer først når de begynner på skolen. Samtidig legges det mindre opp til stimulering av nabospråksforståelsen i norske ungdommers mediehverdag. Hvis morsmålet også vrakes til fordel for engelsk i kommunikasjonen mellom nordboere, kan det være med på å svekke motivasjonen for å lære og bruke et skandinavisk lingua franca (Wiggen, 1998). Skal vi i Norge bevare nabospråksforståelsen også i framtiden stilles det store krav til utdanningssektoren. Det nordiske språksamarbeidet har lange røtter, og forpliktende avtaler er gjeldene på mange områder mellom de nordiske landene, også når det gjelder utdanning og undervisning. Med

andre ord er norsk skole forpliktet til å gi elevene opplæring i de nordiske språkene. De politiske kravene til norsk skole er altså klare. Utfordringen for skoleverket og lærerutdanningen består i å etterleve i praksis de intensjoner som er nedfelt i styringsdokumentene (St.meld.nr. 23 (2007-2008), 2008). I en holdningsundersøkelse blant norsklærere, gjennomført på oppdrag fra Språkrådet i 2010, rapporterer imidlertid lærere om at de opplever å ikke ha tilstrekkelig kompetanse til å undervise i nabospråk, og halvparten av lærerne er enige eller ganske enige i at nabospråkundervisning ofte blir utelatt når man ikke når alle delområdene i norskfaget (Pran & Ukkelberg, 2011, s. 30). Aurstad sier i et intervju gjengitt i *Språknytt nr. 4/2010* at «En del norske lærere føler at de ikke kan nok om svensk og dansk til at de føler seg trygge på å undervise i det. Dessuten består norskfaget av mange emner og moduler som elevene skal gjennom, og det lider nabospråkundervisningen under, på samme måte som sidemålsundervisningen gjør det» (Bruheim, 2010, upaginert). Imidlertid ser det ut til at mange norske lærere er opptatt av at elevene bør kunne lese og forstå nabospråkene, og i undersøkelsen fra Språkrådet svarer godt over halvparten av lærerne at de er av den oppfatning. Spørsmålet er hva som må gjøres for at skolen skal kunne bidra til det?

En åpenbar retning å gå er å styrke kunnskapene til norsklærere slik at de opplever å ha tilstrekkelig kompetanse til å prioritere opplæring i nabospråkene, noe Språkrådets holdningsundersøkelse indikerer at det er et behov for. I denne masteroppgaven og i min undersøkelse vil jeg ta utgangspunkt i ett av mange initiativ som er iverksatt av Nordisk ministerråd i forsøket på å ruste opp nordiske morsmåslæreres språkkompetanse. *Nordiske språkpiloter* er et etterutdanningskurs som tilbys morsmåslærere og praksisveiledere i hele Norden. Med opprettelsen av dette prosjektet ønsket Nordisk ministerråd å styrke arbeidet med å følge opp intensjonene i styringsdokumentene for det nordiske samarbeidet (St.meld.nr. 23 (2007-2008), 2008). Nordiske språkpiloter tar derfor sikte på å gi lærere opplæring i ulike metoder og læringsressurser og innsikt i nordisk språkutvikling og nordisk barne- og ungdomslitteratur. Prosjektet er også en arena hvor lærere kan etablere nordiske nettverk de kan benytte i arbeidet med nabospråk i undervisningen, og som kan være et element i læreres faglige oppdatering på området. Omdreiningspunktet er didaktikk: Hva, hvorfor og hvordan undervise i nabospråk og nordiske språk? På dette punktet skiller Nordiske språkpiloter seg fra de fleste andre nordiske prosjekter som primært har rettet seg mot enten nordisk litteratur, nordisk kunst, nordisk film eller nordiske språk.

1.2 Hovedformål og forskningsspørsmål

I denne masteroppgaven, som jeg har valgt å gi tittelen *Lærerkursing og nabospråksdidaktikk: Hva rapporterer lærere om når det gjelder praksisendringer etter kursing i nabospråksdidaktikk?* er hovedformålet å få innsikt i hvorvidt norsklærere i grunnskolen som kurses gjennom etterutdanningstilbudet Nordiske språkpiloter, opplever endringer i sin praksis som et resultat av kursdeltakelsen. Ut fra hva lærerne selv oppgir vil jeg undersøke og analysere hva endringene består i og hva årsaken til endringene kan være. Med bakgrunn i mitt formål for masteroppgaven har jeg tatt utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

Hva oppgir norsklærere at spesifikk lærerkursing i nabospråksdidaktikk fører til av endringer i deres praksis?

Endringer i praksis kan forstås som små justeringer av den enkelte lærers undervisning til større og mer gjennomgripende endringer av praksis i hele skoleinstitusjonen, og endringene innebærer nødvendigvis ikke et klart brudd med tidligere praksis (Hagen & Nyen, 2009). I denne sammenhengen er endringer i praksis knyttet til norsklærernes individuelle, didaktiske praksis i yrkeshverdagen når det kommer til undervisningsrelaterte oppgaver, som eksempelvis forberedelse og undervisning. Praksisendringer vil også være knyttet til lærernes praksis som fagpersoner i det kollegiale fellesskapet på arbeidsplassen, den mer kollektive siden av praksisen. For å belyse forskningsspørsmålet ser jeg delvis på etterutdanningskursets målsettinger fordi de kan fungere som variabler for å undersøke mulig endring. Jeg vil også undersøke om lærernes holdninger får betydning for hvordan nabospråk vektlegges i praksis, og om lærernes personlige interesse for emnet er årsaken til at de oppsøkte og meldte seg på etterutdanningen. Det er også i min interesse å undersøke om lærerne opplever noen motkrefter som demper eller hindrer deres muligheter til å gjennomføre praksisendringer, eller som begrenser deres vektlegging av nabospråk i undervisningen.

Etterutdanningskurset Nordiske språkpiloter er det spesifikke lærerкурset det handler om i denne sammenhengen. Nordiske språkpiloter ble opprettet i 2007, og ved dette masterprosjektets begynnelse var det totalt 135 lærere fra hele Norden som hadde deltatt på kurset, 15 av disse fra Norge. Åtte av disse norsklærerne, samt prosjektlederen for Nordiske språkpiloter, har jeg foretatt intervjuer med for å belyse de ulike sidene ved forskningsspørsmålet. Jeg håper at innfallsvinkelen i min masteroppgave kan bidra til kunnskap om hvordan et initiativ som prosjektet Nordiske språkpiloter kan føre til endringer i norsklæreres nabospråksdidaktiske praksis på individuelt og kollektivt nivå.

1.3 Presiseringer og avgrensninger

Som det kommer fram av forskningsspørsmålet er jeg interessert i å undersøke læreres praksisendringer som følger av deltakelse på etterutdanningskurset Nordiske språkpiloter. Min innfallsvinkel kan dermed sies å være en analyse av ulike endringer som bidrar til å påvirke norsklæreres undervisningsrelaterte praksis og kollektive praksis på arbeidsplassen, innenfor emnet nabospråk. Hovedmålet er altså å undersøke og analysere hvilke følger dette prosjektet har fått for lærerne i utvalgets praksis, heller enn å evaluere ulike sider ved tilbudet. Det er ikke i min hensikt å vurdere hvorvidt kurset har relevans for lærerne, eller holder en viss kvalitet, jeg er mer orientert mot resultatene og søker å undersøke de mulige konsekvensene av etterutdanningen som en utvalgt gruppe tidligere norske deltakere selv rapporterer om.

Fafo-forskerne Hagen og Nyen benytter i sin evaluering av den statlige kompetanseutviklingsstrategien for grunnsopplæringen 2005–2008, to ulike praksisbegrep i tilknytning til endringer som følger av kompetanseutvikling gjennom etter- og videreutdanning. Ifølge forskerne er «individuelle praksisendringer» endringer i den enkelte lærerens undervisningspraksis eller andre endringer i lærerens måte å utføre lærerarbeidet på. «Kollektive praksisendringer» er endringer som omfatter skolen som helhet eller en større eller mindre gruppe av lærere, og ikke bare enkeltlærere. I tillegg benytter forskerne begrepet «motkrefter» som innebærer faktorer som demper eller hindrer at kompetanseheving fører til praksisendringer (Hagen & Nyen, 2009, s. 107, 153). Individuelle praksisendringer, kollektive praksisendringer og motkrefter er begreper som egner seg til å beskrive mine data, og i denne masteroppgaven vil jeg benytte disse begrepene i mine analyser og framstillinger av funn.

Når det gjelder tidligere forskning på nabospråksdidaktikk i grunnskolen finnes det i et heller begrenset omfang. Dermed er teorien jeg drøfter og ser min empiri opp imot i hovedsak tre masteroppgaver skrevet av Aas (2000), Østlie (2009) og Sundby (2013). De to førstnevnte masteroppgavene undersøker hva morsmåslærere i Skandinavia og Norge rapporterer om av aktuell praksis og egne holdninger til nabospråkene. De er begge kvantitative undersøkelser, og med min innfallsvinkel forsøker jeg derfor ikke å sammenligne meg med eller se om mine funn bekrefter funnene til Aas og Østlie, da min metode er annerledes, forskningsobjektene færre og inngangen til stoffet en annen. Alle de tre masteroppgavene belyser imidlertid interessante problemområder som også er relevante i sammenheng med min undersøkelse. Som nevnt er også holdningsundersøkelsen som ble gjennomført på oppdrag fra Språkrådet i 2010 relevant i denne sammenhengen, og vil også bli omtalt i masteroppgaven.

1.4 Strukturen på masteroppgaven

Denne masteroppgaven er delt inn i en innledende del, en teoretisk del og en empirisk del. I den innledende delen tar jeg for meg det nordiske språksamarbeidets historie hvor sentrale avtaler og organisasjoner blir redegjort for. Dette tilbakeblikket danner en bakgrunn for det spesifikke lærerkurset som i denne masteroppgaven er utgangspunktet for min undersøkelse. Deretter følger en beskrivelse av etterutdanningstilbudet Nordiske språkpiloter. Videre drøfter jeg sentrale begreper, nærmere bestemt hva nabospråk innebærer, hva læreplanen omhandler når det gjelder nabospråk og hva didaktikk generelt og nabospråksdidaktikk spesielt er sentrert rundt. I delkapitlet kalt *Teoretisk bakgrunn og faglig forankring* redegjør jeg for tidligere forskning om skandinavisk nabospråksforståelse, forskning som omhandler skandinaviske og norske læreres holdninger til nabospråk og nabospråksundervisning, og forskning om det nabospråklige perspektivet i læreplan og læringsressurser. I teoridelen vil jeg også redegjøre for etterutdanningstilbud mer generelt og hva slike lærerkurs innebærer for de involverte parter. I den empiriske delen drøfter jeg metodene jeg har benyttet i innsamlingen, og de innsamlede dataene blir analysert, oppsummert og drøftet underveis. Til slutt vil jeg samle hovedfunnene, se dem i lys av teorien fra den teoretiske delen, og ikke minst i lys av forskningsspørsmålet jeg stilte innledningsvis.

1.5 Nordisk språksamarbeid

Det blir ofte hevdet at det nordiske språkfellesskapet er noe enestående i verdenssammenheng, og at det unike består i at skandinaver kan bruke sitt eget morsmål i kommunikasjon med alle som snakker ett eller to av de andre skandinaviske språkene, som omtalt i St. meld. nr. 35 *Mål og mening*. Slik kommunikasjon mellom språkbrukere med beslektede morsmål er imidlertid ganske vanlig rundt om i verden. Det som har gjort det nordiske språkfellesskapet spesielt, er den politiske viljen til å holde det vedlike (St. meld. nr. 35 (2007-2008), 2008). Denne politiske viljen til å beholde og utvikle den gjensidige språkforståelsen i Norden blir stadfestet og styrket gjennom flere avtaler og beslutninger, og noen av disse vil jeg presentere i dette avsnittet, i sammenheng noen sentrale trekk ved det nordiske språksamarbeidets historie. Dette kan sies å danne bakgrunnen for det spesifikke etterutdanningskurset som utgjør utgangspunktet for min undersøkelse i denne masteroppgaven.

1.5.1 Historisk forankring

Samarbeid mellom de nordiske og skandinaviske landene er ikke en moderne forestilling. Nordisk språksamarbeid har en lang historie, med røtter helt tilbake til 1800-tallet (St. meld. nr. 35 (2007-2008), 2008).

Skandinavismen

Allerede i 1839 skrev H. C. Andersen en sang om Skandinavia «Vi er eet Folk, vi kaldes Skandinaver» som ble publisert i tidsskriftet *Hertha* i 1840. Andersen var i hovedsak opptatt av det kulturelle, skandinaviske fellesskapet (Ekman, 2010, s. 64). Følelsen av et mer overordnet, nordisk fellesskap ble styrket i lys av de konfrontasjoner med stater og kulturer som skjedde utenfor Norden, og i 1800-tallets romantiske dyrkelse av oldtid og middelalder, og med forestillingen om en folkeånd, oppstod det rundt 1850 en enhetsbevegelse med en alternativ nasjonalisme, kalt *skandinavismen* (Lund, 2003). Denne skandinavismen, følelsen av et nordisk brorskap og fellesskap, hadde en tettere forbindelse mellom de tre skandinaviske landene som mål. Den hadde en viss oppslutning, mer i Danmark og Sverige enn i Norge, og særlig i student-, høgskole- og kunstnerkretsene. Samarbeidet mellom forfattere, kulturpersonligheter og studenter var avgjørende for at skandinavismen fikk så stor gjennomslagskraft, og en av årsakene til at de lyktes var nok at de «rørde sig i samma skikt i samhället» (Ekman, 2010, s. 63). Tusenvis av nordmenn, svensker og dansker samlet seg til fest og feiring av seg selv og skandinavismens ideer på de store studentmøtene som ble arrangert jevnlig fra 1843. Denne *studentskandinavismen* omtales ofte i litt nedverdiggende ordelag – fest og punsj var til tider svært dominerende ingredienser. Likevel kom disse studentmøtene til å bli et forbilde for utallige yrkesgruppers interskandinaviske møter, blant eksempelvis forleggere og naturforskere. Studentene hadde med andre ord en stor betydning for spredningen av den skandinaviske bevegelsen, fordi de fikk med seg deler av allmennheten (Ekman, 2010). Bevegelsen ble mer politisert i takt med eskaleringen av konflikten om det nasjonalt blandete grenselandet mellom Danmark og det tyske området: hertugdømmene Slesvig og Holstein. Med presset fra og krigen mot Tyskland i 1848–1850 og i 1863–1864, tapte Danmark kampen om det danskpregede Slesvig. Skandinaviske frivillige deltok, mange av dem med forestillingen om at Slesvig burde bli Skandinavias sørlige grense, men den forventede hjelpen fra norske og svenske myndigheter uteble. Krigen i 1864 ble raskt betraktet som skandinavismens dødsstøt: «Efter 1864 er der forsøg på at gøre den skandinaviske tanke til fælleseje for bredere lag; forsøgene strander. Og ved halvfjersenes begyndelse i det 19. århundrede er den skandinaviske bevægelse foreløpig forbi» (Clausen, 1900, forord). Likevel levde skandinavismen videre som et kulturelt prosjekt og i form av skandinavisk samarbeid. Kjent for ettertiden er blant andre Bjørnstjerne Bjørnson, som var en av skandinavismens støttespillere i Norge, særlig i perioden 1856–1872 (Hemstad, 2013). I 1866 sa Bjørnson i en tale: «Først og fremmest skulle vi være Normænd og så Skandinaver». Han var opptatt av at hvert av de tre folk måtte ha sin egen særegenhet for å kunne ha noe å utveksle med de andre (Clausen, 1900, s. 211).

Foreningen Norden og Nordisk råd

Selv om den skandinaviske bevegelsen aldri kom tilbake i full styrke, fortsatte arbeidet med å styrke et nordisk fellesskap i ulike former. Den partipolitisk uavhengige Foreningen Norden ble etablert allerede i 1919. Den stadig aktive foreningen har til formål på alle områder å styrke og utvikle «de nordiske folks samvirke innad og utad» (Foreningen Norden, udatert). Den legger vekt på å være en nordisk kulturbærer og et av satsningsområdene er å jobbe for et nordisk skole- og utdanningssamarbeid. Det nordiske parlamentariske samarbeidsorganet Nordisk råd ble opprettet i 1952, etter initiativ fra den danske statsministeren Hans Hedtoft. Ideen om et slikt forum for samarbeid mellom de nordiske landene oppstod allerede før den annen verdenskrig, og det kulturelle og språklige fellesskapet var en grunnleggende forutsetning for opprettelsen av rådet, samtidig som skuffelsen over at det ikke ble noe felles nordisk forsvarssamarbeid under krigen også danner noe av bakgrunnen for opprettelsen (Giverholt, 2013) (St. meld. nr. 35 (2007-2008), 2008).

Helsingforsavtalen – Nordens grunnlov

Da det nordiske samarbeidet ble formalisert gjennom Helsingforsavtalen, var også språkfellesskapet en viktig faktor (St.meld. nr. 35 (2007-2008), 2008). Samarbeidsavtalen mellom Danmark, Finland, Island, Sverige og Norge, også kjent som Helsingforsavtalen, ble undertegnet den 23. mars 1962, og trådte i kraft den 1. juli samme år (Nordisk ministerråd, 2010). Den ses på som grunnloven i det nordiske politiske samarbeidet (Gregersen, 2012). Avtalen har vært endret flere ganger, og de seneste endringene trådte i kraft den 2. januar 1996. I avtalens preambel står det blant annet at den gjelder for «Danmarks, Finlands, Islands, Norges og Sveriges regjeringer som ønsker å fremme ytterligere det nære fellesskap som råder mellom de nordiske folk med hensyn til kultur og når det gjelder retts- og samfunnsoppfatning, og ytterligere utvikle samarbeidet mellom de nordiske land» (Helsingforsavtalen, 1962, upaginert). I denne sammenhengen er det særlig Helsingforsavtalens artikkel 8, den første bestemmelsen under overskriften *Kulturelt samarbeid*, som er av interesse. I artikkel 8 heter det at de nordiske regjeringer som avtaleparter skal legge til rette for at «undervisningen og utdannelsen i skolene i de nordiske land skal i passende omfang omfatte undervisning om språk, kultur og alminnelige samfunnsforhold i de øvrige nordiske land, herunder Færøyene, Grønland og Åland» (Helsingforsavtalen, 1962, upaginert). Selv om nabospråkskunnskap fikk plass i morsmålsfagene i Skandinavia allerede på slutten av 1800-tallet (Wiggen, 1998), betyr Helsingforsavtalens artikkel 8 omsatt i praksis at det siden avtalens inngåelse har vært innarbeidet bestemmelser om at det i alle de nordiske landene skal undervises i nabospråk. I

den nordiske kulturavtalen fra 1971 gjentas Helsingforsavtalens bestemmelser, og denne avtalen hadde som mål å videreutvikle det nordiske kulturfellesskapet og øke den samlede effekten av landenes satsinger på utdanning, forskning og annen kulturell virksomhet (St. meld. nr. 35 (2007-2008), 2008). Både Helsingforsavtalen og den nordiske kulturavtalen er å anse som folkerettslige, juridisk forpliktende avtaler.

Nordisk ministerråd

For atter å styrke samarbeidet mellom de fem regjeringene ble Nordisk ministerråd, i tilslutning til Nordisk råd, opprettet i 1971 (Giverholt, 2013). Nordisk ministerråd er regjeringenes utøvende samarbeidsorgan, og ministerrådets anbefalinger når det gjelder både interne, nordiske anliggender, og mer utadrettete problemstillinger som gjelder eksempelvis EU og Arktis, skal forelegges rådet til godkjenning. Enstemmige rådsbeslutninger er bindende for de nordiske regjeringer, som hver for seg utpeker en samarbeidsminister. Det øverste ansvaret har statsministrene. I ministerrådets regi finnes det tallrike nordiske organisasjoner, institusjoner og aktiviteter innenfor næringsliv og økonomi, miljø, kunst og kultur, i tillegg til forskning og utdanning (Lund, 2003). En av disse organisasjonene er Nordisk språkkordinasjon som ble opprettet i 2009 av ministerrådets kulturseksjon, og som er en del av organiseringen av det nordiske språksamarbeidet.

Deklarasjonen om nordisk språkpolitikk

I *Språk åpner dører!*, regjeringen Stoltenberg II sin strategiplan for styrking av fremmedspråk i grunnopplæringen, kan man lese følgende:

Det nordiske språkfellesskapet har i de senere år vært utfordret på mange plan. Nabospråkforståelsen er i beste fall varierende, og internasjonaliseringen øver et sterkt press på hvert enkelt av de nordiske språk. (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 29).

På bakgrunn av dette vedtok Nordisk råd allerede i 2003 en rekommandasjon til Nordisk ministerråd om å fremlegge et ministerrådsforslag om hvordan språkpolitikk i Norden kunne tilrettelegges i lyset av den voksende internasjonaliseringen og med sikte på å støtte de nordiske språk som komplette, samfunnsbærende språk. I oppfølgingen av dette vedtok de nordiske utdannings- og forskningsministrene høsten 2006 en nordisk språkpolitisk deklarasjon som ble fremmet som et ministerrådsforslag for Nordisk råd (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 29).

Bakgrunnen for deklarasjonen var altså behovet for en ny nordisk språkpolitikk som skal verne om helheten og sammenhengen i Nordisk ministerråds språksatsinger (Språkrådet, udatert). Nordisk råd gav 2. november 2006 sin tilslutning til ministerrådsforslaget om Deklarasjonen om nordisk språkpolitikk. Deklarasjonen følger opp og konkretiserer målsettingene fra Helsingforsavtalen, og den danner bakgrunnen for arbeidet i de nordiske samarbeidsorganene. I arbeidet med deklarasjonen viste målene å være av en slik art at ministrene ønsket å understreke i deklarasjonens preambel at dokumentet, selv i underskrevet stand, ikke er juridisk bindende (Gregersen, 2012, s. 21). Det innebærer at den ikke er gjennomført i lovgivningen i de fem nordiske landene og de tre selvstyrende områdene. Ansvaret for oppfølgingen av språkdeklarasjonen er riktignok nasjonalt, de nordiske utdanningsministrene, som eier språkdeklarasjonen, har forpliktet seg til å arbeide med å realisere de langsiktige målene i deklarasjonen. Likevel understrekes det i deklarasjonens preambel at de offentlige forpliktelsene og finansieringen av tiltakene i deklarasjonen kan variere (Nordisk ministerråd, 2007, s. 59). Deklarasjonen beskriver nordboernes språklige rettigheter og setter konkrete mål som den nordiske språkpolitikken bør tilstrebe. Intensjonen er å sikre helhet og sammenheng i Nordisk ministerråds språksatsing (Aurstad, udatert), og den skal danne grunnlaget for en «samlad, långsiktig och effektiv språkpolitisk insats» (Nordisk ministerråd, 2007, s. 79).

Særlig viktig i språkdeklarasjonen er målsettingene om at alle nordboere skal kunne kommunisere med hverandre, først og fremst på et skandinavisk språk, at alle nordboere skal ha grunnleggende kunnskaper om språkrettigheter og språksituasjonen i Norden, og målsettingen om at alle nordboere skal ha allmenn kunnskap om hva språk er og hvordan det fungerer. Dette er det politiske grunnlaget for det nordiske perspektivet i læreplanen i norsk (Aurstad, 2013, s. 49–50). Deklarasjonen tar altså sikte på å støtte opp under de nordiske språk som komplette, samfunnsbærende språk, med økt språkforståelse og språkkunnskap som viktige mål. Som et ledd i arbeidet for å styrke nabospråksforståelsen i Norden, slår deklarasjonen fast at «nabospråksundervisning i skolen bør styrkes så vel som undervisningen i skandinaviske språk som hjelpespråk og fremmede språk» (St.meld.nr. 23 (2007-2008), 2008). I tråd med dette skriver tidligere statssekretær i Kunnskapsdepartementet Lisbet Rugtvedt (2007, upaginert) i artikkelen *Nasjonalt oppfølging av den nordiske språkdeklarasjonen – regjeringens planer og ambisjoner* at «[d]et beste vi kan gjøre for å styrke nabospråksforståelsen og nabospråksundervisningen er å sørge for at det finnes motiverte og kunnskapsrike lærere». Både på nasjonalt nivå og på nordisk nivå er det etablert et bredt spekter av tiltak og programmer med sikte på å styrke nabospråksundervisningen og

nabospråksforståelsen mellom blant annet elever, studenter og lærere (St.meld.nr. 23 (2007-2008), 2008).

Ett av disse initiativene er Nordiske språkpiloter, etterutdanningstilbudet til alle morsmåslærere i Norden, et initiativ på utdanningsområdet i Nordisk ministerråds regi.

1.5.2 Etterutdanningstilbudet Nordiske språkpiloter

Det spesifikke lærerkurset som i denne masteroppgaven danner utgangspunktet for min empiri, er altså etterutdanningstilbudet Nordiske språkpiloter, ett av mange initiativ iverksatt for å styrke nabospråksundervisningen og nabospråksforståelsen hos lærere, og følgelig elever. Dette prosjektet oppstod i 2007 på initiativ fra Nordisk ministerråd, og er finansiert av rådet selv, Nordisk kulturfond og *de nordiske perlene*: Fondet for dansk-norsk samarbeid (Lysebu og Schæffergården), og kursgårdene Voksenåsen og Hanaholmen. I første omgang ble det utprøvd som et pilotprosjekt, men siden 2009 har det vært et etablert prosjekt med fast støtte. Prosjektlederen Lis Madsen ble i 2009 belønnet med EUs språkpris for sitt arbeid med å fremme nordisk språkforståelse (Holm, 2009).

Nordiske språkpiloter er et tilbud til alle morsmåslærere i grunnskolen i de nordiske landene, og lærere som er praksisveiledere for studenter. Det overordnede målet med dette tilbudet er å styrke et presset område: den gjensidige nordiske språkforståelsen (Nordiske sprogpiloter, 2013). Prosjektet vil gjøre dette ved å styrke nabospråksundervisningen i grunnskolen i Norden, gjennom blant annet en målbevisst satsning på nettverksbygging (Rugtvedt, 2007). Styrking av nabospråksundervisning i skolen innebærer også, ifølge prosjektets hjemmeside, at de deltakende lærerne som blir såkalte språkpiloter, skal fungere som aktive formidlere av de nordiske språk i grunnskolen, være ressurser og veiledere for kollegaer i arbeidet med det nordiske stoffet, være behjelpelige med å tilrettelegge nabospråksundervisning, gi råd om materialer og metoder, og utvikle praktiske undervisningseksempler. Deltakerne skal gjennom kurset få innsikt i nordiske språk som nabo- og fremmedspråk og utvikle en didaktikk og metodikk til å inndra det nordiske på en funksjonell måte i undervisningen i grunnskolen (Nordiske Sprogpiloter, udatert). Språkpiloter som er praksisveiledere for studenter skal bidra til at nabospråksdimensjonen får en plass i studentenes praksis. Rugtvedt (2007, upaginert) skriver at disse praksisveilederne «[...] er viktige ‘multiplikatorer’ som veiledere og inspiratorer for lærerstudentene i utdanningsperioden».

Kurset arrangeres vekselvis på kursgårdene Voksenåsen i Oslo og Hanaholmen i Finland, samt de to gårdene til Fondet for dansk-norsk samarbeid: Lysebu i Oslo og Schæffergården i

Gentofte, nord for København. Deltakelse på kurset er gratis. Tidligere deltakere får også anledning til å delta på et kurs nummer to som av prosjektledelsen kalles for *konferanse*. En viktig del av konferansen er såkalte workshops arrangert av språkpilotene selv. På konferansene møtes språkpilotene og utveksler erfaringer, etablerer og vedlikeholder nettverk og presenterer undervisningsopplegg for de andre deltakerne (Nordiske sprogpiloter, udatert).

I denne masteroppgaven omtaler jeg dette prosjektet både som Nordiske språkpiloter, språkpilotkurs og språkpilotprosjektet. Deltakerne på kurset refereres stedvis til som språkpiloter.

1.6 Begrepsavklaringer

1.6.1 Språkene i Norden og nabospråk

Som det står beskrevet i Deklarasjonen om nordisk språkpolitikk, finnes det fem stater i det nordiske samarbeidet: Danmark, Finland, Island, Norge og Sverige, og de tre selvstyrte, nordiske områdene: Færøyene, Grønland og Åland. I tillegg finnes det et sammenhengende samisk kultur- og språkområde på norsk, svensk og finsk territorium. Selv om de ikke har samme rolle, regnes alle de nordiske språkene som likeverdige (Nordisk ministerråd, 2007). Det er vanligvis de *nordgermanske* språkene, svensk, dansk, norsk, færøysk og islandsk, som blir kalt *nordiske*: samisk (med mange undergrupper), finsk og grønlandsk kalles ikke for nordiske språk, men de er *språk i Norden*, akkurat som de nordiske (Torp, 2013, s. 70).

Et språk kan være komplett og samfunnsbærende i det språksamfunnet hvor det tales. At et språk er *komplett* betyr at det kan brukes på alle områder i samfunnet. At et språk er *samfunnsbærende*, betyr at det i et gitt språksamfunn brukes til offisielle formål, eksempelvis undervisning og lovgivning. I Norden finnes det seks komplette og samfunnsbærende språk: dansk, finsk, færøysk, islandsk, norsk (både bokmål og nynorsk) og svensk. I tillegg er det ytterligere to språk som kan betraktes som samfunnsbærende, men som ikke kan brukes på alle områder i samfunnet: samisk i ulike varianter, og grønlandsk. Dessuten finnes det noen språk med en spesiell stilling: meänkieli (tornedalsfinsk), kvensk, romani i ulike varianter, jiddisch, tysk, samt de ulike nordiske tegnspråkene. I tillegg regner en at det tales minst 200 ikke-nordiske språk som følge av at innvandring har utvidet det språklige mangfoldet (Nordisk ministerråd, 2007).

Den generelle definisjonen av nabospråk er «Språkformer som vanligvis regnes som forskjellige språk (av nasjonale og/eller politiske årsaker), men som likevel er innbyrdes

forståelige» (Torp, 2008, s. 4). Inndelingen av de moderne nordiske språkene baseres på innbyrdes likhet, og slik får vi to hovedinndelinger av de nordiske språkene: *øynordisk* med islandsk og færøysk, og *skandinavisk* med underkategoriene *nordskandinavisk* med norsk og svensk og *sørskandinavisk* med dansk. De øynordiske språkene, islandsk og færøysk, kan regnes som innbyrdes forståelige i skrift. Når det gjelder tale forstår færøyingene islandsk bedre enn islendingene forstår færøysk, men talespråket kan ikke regnes som innbyrdes forståelig. I motsetning til dette finner vi de skandinaviske språkene, som langt på vei er innbyrdes forståelige både i skrift og tale. De skandinaviske språkene dansk, norsk og svensk fungerer dermed tradisjonelt som nabospråk, det vil si at de både skriftlig og muntlig er av en slik art at skandinaver regner med at morsmålet blir forstått av andre skandinaver. Nabospråkkommunikasjon innebærer altså 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. Et geografisk område der talespråket varierer på en slik måte at naboer alltid kan snakke med hverandre ved hjelp av morsmålet, kalles for et *dialektkontinuum*, og de lokale dialektene i Skandinavia befinner seg innenfor ett og samme dialektkontinuum (Torp, 2004b, s. 35–45).

I noe man kan kalle et *videre* perspektiv på nabospråk er det også interessant å innlemme de øynordiske språkene, islandsk og færøysk, som en del av de tradisjonelt betraktede nabospråkene. Islandsk og færøysk har røtter i det språket som ble brukt i Norden i middelalderen (gammelislandsk, gammelnorsk og norrønt) og som alle de fem nordiske språkene har utviklet seg fra. Færøysk er eksempelvis et vestnordisk språk som plasserer seg fonetisk og grammatisk mellom vestnordiske dialekter og islandsk. Med litt anstrengelse og øvelse kan alle nordisktalende delvis forstå både islandsk og færøysk skriftspråk, og man kan derfor karakterisere dem som transparente språk i nordisk sammenheng (Skarðhamar, under utgivelse, s. 1–2). I læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), under kompetansemålene i norskfaget for studieforberedende utdanningsprogram i videregående opplæring, finner man dette videre perspektivet, hvor ett av målene handler om at elevene skal kunne gjøre rede for noen sentrale likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene (Utdanningsdirektoratet, 2013). Med denne formuleringen inkluderer man i videregående opplæring alle språkene i Norden, til forskjell fra kompetansemålene i grunnskolen: Nabospråkene utvides fra svensk og dansk til å gjelde nordiske språk, i et komparativt perspektiv. I denne sammenhengen handler det imidlertid om svensk og dansk, som tradisjonelt har blitt oppfattet som nabospråk i Norge, begrunnet med at det er disse språkene som ligger til grunn for kompetansemålene om nabospråk i LK06s læreplan for norskfaget i grunnskolen.

1.6.2 Nabospråk i læreplanverket for Kunnskapsløftet

I LK06s læreplan for norskfaget, revidert og gjeldende fra 1. august 2013, nevnes ikke det nordiske eksplisitt under formålet for faget, men det belyses gjennom det interkulturelle perspektivet (Teigen, 2013):

Norskfaget befinner seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og globale. Å se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv kan gi elevene større forståelse for det samfunnet de er en del av. Norsk kulturarv byr på et forråd av tekster som kan få en ny og uventet betydning når perspektivene utvides. Kulturarven er slik sett en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt, og norskfaget skal oppmuntre elevene til å bli aktive bidragsytere i denne prosessen. (Utdanningsdirektoratet, læreplan i norsk: formål, 2013).

Sammenligner man formuleringen fra 2013 med formålet for faget i læreplanen i norsk fra 2010, finner vi at man har valgt å fjerne betegnelsen «nabospråk». I 2010-versjonen nevnes nemlig nordiske nabospråk som en del av det språkmangfoldet vi lever i og får impulser fra (Teigen, 2013). Dette er hentet fra den forrige versjonen av læreplanen i norsk, fra 2010:

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 lese og skrive bokmål og nynorsk. (Utdanningsdirektoratet, læreplanen i norsk: formål, 2010, min kursivering).

I den reviderte versjonen fra 2013, i beskrivelsene av hovedområdet «Språk, litteratur og kultur», refereres det derimot eksplisitt til det nordiske med formuleringen «nordisk språk- og tekstkultur». I sin læreplananalyse skriver Teigen at «[...] formuleringene vektlegger det interkulturelle- og identitetsperspektivet som understrekes i formålet til norskfaget» (2013, upaginert). Slik står det beskrevet i hovedområdet:

Hovedområdet språk, litteratur og kultur handler om norsk og nordisk språk- og tekstkultur, også med internasjonale perspektiver. Elevene skal utvikle en selvstendig forståelse av norsk språk og litteratur, og få innsikt i hvordan språk og tekster har endret seg over tid og fortsatt er i endring. (Utdanningsdirektoratet, læreplan i norsk: hovedområder, 2013).

I læreplanen for norsk stilles det opp kompetansemål for undervisningen i nabospråk fra 4. årstrinn. Ordene «nabospråk» eller «nordiske språk» blir ikke brukt i målene for grunnskolen, men som i det forrige læreplanverket fra 1997, blir nordiske språk avgrenset i kompetansemålene til å gjelde svensk og dansk (Teigen, 2013). Som nevnt er det de reseptive ferdighetene lesing og lytting som vektlegges i kompetansemålene i læreplanen.

I kompetansemålene for grunnskolen er det totalt fire mål som omhandler nabospråk: Etter 4. årstrinn forutsettes det at elevene skal «forstå noe svensk og dansk tale». De skal, med andre ord, få sjansen til å høre nabospråkene svensk og dansk, og vise overfor læreren at de har forstått det som sies. Elevene skal etter 7. årstrinn kunne «lese enkle tekster på svensk og dansk og gjengi og kommentere innholdet». Etter 10. årstrinn representeres svensk og dansk både på det muntlige og det skriftlige området ved at elevene skal «lytte til, forstå og gjengi informasjon fra svensk og dansk», og «gjengi innholdet og finne tema i et utvalg tekster på svensk og dansk» (Utdanningsdirektoratet, læreplan i norsk, 2013). Her står forståelsesaspektet sentralt. Ifølge Teigen (2013) er de reseptive ferdighetene vektlagt både i LK06 og i den forrige læreplanen fra 1997, men med ett viktig unntak: På 9. trinn i 1997-planen var nemlig ett av hovedmomentene at elevene skulle bruke nabospråket funksjonelt ved å kontakte elever i andre nordiske land over Internett, og delta i diskusjonsgrupper. Vurdert ut fra dette var læreplanen av 1997 både mer dristig og mer konkret enn LK06s 2013-utgave.

Slik det fremgår av LK06s formuleringer skal altså elevene få undervisning i nabospråk fra småskoletrinnet av. Norge har i likhet med de øvrige landene forpliktet seg til å følge opp Deklarasjonen om nordisk språkpolitikk og avrapporterer tiltak til Nordisk råds sesjon annethvert år (Aurstad, 2013, s. 52). Som beskrevet innledningsvis innebærer dette at norsk skole er forpliktet til å undervise elevene i nabospråk. For å nå kompetansemålene i læreplanen er lærere nødt til å ha en formålstjenlig kompetanse i nabospråksdidaktikk.

1.6.3 Didaktikk og nabospråksdidaktikk

Didaktikk er iboende i nesten all profesjonell aktivitet knyttet til skole og undervisning. Lærerens profesjonelle kunnskap er kalt didaktikk, og det meste i lærerutdanningen handler om didaktikk. Forskere som arbeider med undervisning og læring vil benytte ordet didaktikk for å beskrive sin forskning. Det eksisterer imidlertid ikke en felles og utvetydig forståelse av didaktikkens innhold, område, metode og systemoppbygging som del av pedagogikk som vitenskapelig disiplin. Didaktikkfeltet er ikke ett felt, men mange ulike felt, og det finnes en stor variasjon av definisjoner innenfor ulike tradisjoner, modeller og skoler. Gyldigheten for et begrep i en spesiell kontekst gjelder ikke nødvendigvis i en annen sammenheng. Uten å gå nærmere inn på forskjellene mellom de to hovedtradisjonene: den kontinentale og nordeuropeiske didaktikktradisjonen på den ene siden og den angloamerikanske curriculumtradisjonen på den andre, kan man noe forenklet si at didaktikkens anliggende er det som det skal undervises i og læres – *innholdsaspektet*, hvordan undervise og hvordan lære – *undervisnings- og læringsaspektet*, og i hvilken hensikt eller intensjon noe skal undervises i og læres – *målaspektet* (Gundem, 2011, s. 22–23 som viser til Künzli, 1996).

Som det fremgår i forrige avsnitt om nabospråk i læreplanverket for Kunnskapsløftet, er mål for fagene i planene blant annet uttrykt gjennom begrepet *kompetanse*. Dette begrepet er i ulike innstillinger også blitt brukt for å uttrykke mål for lærerutdanningen. En god lærer skal ifølge St. meld. nr. 48 (1996–1997) *Om lærerutdanning* ha ulike typer kompetanse som følgelig er skissert som krav til lærerrollen. Det skilles mellom faglig, yrkesetisk, didaktisk og sosial kompetanse, og endrings- og utviklingskompetanse (Gundem, 2011, s. 79). Det som er mest utførlig beskrevet i stortingsmeldingen er hva didaktisk kompetanse innebærer for en lærerstudent og følgelig lærer:

Didaktisk kompetanse inneber kunnskapar om og dugleik i å planleggje, gjennomføre og vurdere opplæring, noko som føreset ma evne til å analysere og reflektere omkring mål for opplæringa, læreplanens innhald, elevføresetnader, vurdering og rammene for undervisninga. Drøftingar med elevar og kollegaer om slike spørsmål inngår i den didaktiske kompetansen. Didaktisk kompetanse inneber vidare innsikt i tilsvarande problemstillingar knytte til det enkelte fag og kunnskap om leing og om opplæringssystemet. (St.meld. nr. 48 (1996-1997), 1997, upaginert).

Den gode didaktiker har altså både kunnskap og evner som gjør vedkommende i stand til å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning, og som ifølge sitatet er en forutsetning for analyse og refleksjon som er knyttet til mål, læreplan, elevforutsetninger, evaluering og rammer for undervisningen. Sitatet skisserer en bred definisjon av didaktisk kompetanse, og reflekterer, ifølge Gudem (2011), det mange vil si er den tradisjonelle oppfatningen av en god didaktiker. Det eksisterer med andre ord flere innfallsvinkler dersom man skal avgrense og bestemme betydningsinnholdet av uttrykket *didaktikk*: didaktikk som teori om undervisning og som anvisning for undervisning, didaktikk som en vitenskapelig disiplin og som disiplin i og en del av fag i lærerutdanningen, og didaktikk på ulike anvendelsesnivåer: generell eller allmenn didaktikk, og til sist didaktikk innenfor spesielle skoleslag, slik som fagdidaktikk og yrkesdidaktikk (Gudem, 2011, s. 78–79).

Slik det fremgår av sitatet fra stortingsmeldingen, innebærer didaktisk kompetanse også innsikt i problemstillinger knyttet til *det enkelte fag*. Fagdidaktikk blir på den ene siden knyttet til den enkelte faglige sammenhengen, og på den andre til den praktiske undervisningsvirkeligheten. Det er i den fagdidaktiske konteksten den didaktiske refleksjonen og handlingen foregår, i motsetning til allmenn didaktikk som er mer abstrakt og rettet mot undervisnings- og læringssituasjoner mer generelt (Gudem, 2011). Når jeg i denne sammenhengen benytter begrepet nabospråksdidaktikk vil det være i betydningen en *deldisiplin* som tradisjonelt tilhører norskfaget og dets fagdidaktikk. Nabospråksdidaktikk handler i hovedsak om hvordan man kan gi elever en grunnleggende viten og fortrolighet med nabospråkene gjennom en hensiktsmessig undervisning (Madsen, 2006). Elevene skal gjennom undervisning i nabospråk få noen redskaper til å avkode språklig variasjon (Aurstad, 2013), og undervisningen fokuseres kun på de reseptive ferdighetene: å lytte og lese. Nabospråksundervisning skiller seg på den måten fra fremmedspråksundervisning som i tillegg innebærer muntlige og skriftlige ferdigheter.

I grunnskolen er målet at elevene skal forstå talt og skrevet nabospråk, og denne forståelsen skal vedlikeholdes, konsolideres og utbygges i den videregående opplæringen, og en viktig del av nabospråksdidaktikken er å få elevene til å oppdage at de har en språklig kompetanse de ikke trodde de hadde (Madsen, 2006).

2.0 Teoretisk bakgrunn og faglig forankring

I dette delkapitlet vil jeg redegjøre for to undersøkelser som viser utviklingen på skandinaviske ungdommers forståelse av nabospråkene fra 70-tallet til midten av 00-tallet. Disse undersøkelsene har relevans for masteroppgavens tematikk fordi det er rimelig å anta at ungdommers språkforståelse blir påvirket av hvordan nabospråk behandles i skolen, og slik danner disse undersøkelsene et bakteppe for mine undersøkelser av etterutdanningskursets innvirkning på norsklærernes nabospråkspraksis. Videre vil jeg se nærmere på Aas (2000), Østlie (2009) og Sundby (2013) som alle har undersøkt sider ved emnet nabospråk i sine mastergradsavhandlinger, både når det gjelder aktuell praksis på området, lærerholdninger og føringer som ligger i læreplaner og læringsressurser. De skisserer også noen problemområder i tilknytning til nabospråksundervisning som er interessante i forbindelse med min undersøkelse. Språkrådets holdningsundersøkelse fra 2010 redegjør jeg også for, da denne undersøkelsen gir et bilde av hvordan norsklærere oppfatter sin egen kompetanse i nabospråk, og hvordan de stiller seg til nabospråksemnet i en norskfaglig kontekst. Til sist definerer jeg hva etterutdanning generelt sett innebærer, i den grad det er mulig, og jeg vil skissere noen ansvarsområder som er knyttet til slik lærerkursing. Både de tre mastergradsavhandlingene og det øvrige som det redegjøres for i dette delkapitlet angir den teoretiske rammen i min masteroppgave, og sentrale deler vil også benyttes i drøftingen av dataene, i delkapitlet om dataanalysen.

2.1 Hvordan forstår skandinaviske ungdommer hverandre?

Det er særlig to undersøkelser som omhandler nabospråk i Norden som er sentrale for å skissere status for nabospråksforståelsen i dag versus noen tiår tilbake: Øivind Mauruds undersøkelse fra starten av 1970-tallet og Lars Olof Delsing og Katarina Lundin Åkessons fra starten av 00-tallet. I rapporten fra sistnevnte undersøkelse analyseres noen av resultatene med utgangspunkt i Mauruds resultater for å se hvilken utvikling ungdommers forståelse av nabospråkene har hatt de siste tretti årene. Her vil jeg nå kort redegjøre for disse to undersøkelsene og se nærmere på noen av resultatene de viser, især Delsing og Åkessons sammenligning med Mauruds. Dette gjør jeg for å presentere hvordan det står til med nabospråksforståelsen i Skandinavia i dag. Hvilken utvikling synes forståelsen å ha? Hvordan forstår vi hverandre?

2.1.1 Maurud (1976): *Nabospråksforståelse i Skandinavia*

Øivind Maurud ved pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo gjennomførte i 1972 en undersøkelse om nabospråksforståelse i Skandinavia. Denne undersøkelsen var den første store undersøkelsen av skandinavisk nabospråksforståelse og holdninger mellom naboene.

Rapporten *Nabospråksforståelse i Skandinavia. En undersøkelse om gjensidig forståelse av tale- og skriftspråk i Danmark, Sverige og Norge* utkom fire år senere, i 1976. Utvalget ble testet i to såkalte representasjonsformer; auditiv verbal (tale) og visuell verbal (skrift). Forsøkspersonene var 504 rekrutter bosatt i og rundt hovedstedene, det vil si unge voksne med vanlig grunnutdannelse, som forskerne mente var de mest representative for befolkningen i populasjonene, men pga. for liten spredning i bosetning ikke var geografisk representative for de ulike populasjonene (Maurud, 1976).

Mauruds hovedspørsmål var «Hvor godt forstår vi hverandres språk i de skandinaviske land, og hva skyldes den eventuelt sviktende kommunikasjon?» (Maurud, 1976, s. 11). I tillegg ønsket han blant annet å få greie på hvilket av språkene som totalt sett ble forstått best i Skandinavia, og om dette var avhengig av hvilken representasjonsform som ble brukt. I tillegg ville han forsøke å finne svar på om ett lands rekrutter forstod bedre enn rekruttene i de andre landene (Maurud, 1976).

Mauruds resultater viser at rekrutter i Norge er de som best forstår sine naboer. Årsaken hevdes å være at svensk blir forstått best som talespråk og dansk best som skriftspråk. I Danmark forstås norsk bedre enn svensk, og norsk forstås bedre enn dansk i Sverige. Norsk forstås best på begge representasjonsformer i de to landene. Overordnet i studien ble skriftspråket forstått langt bedre enn talespråket (Maurud, 1976).

2.1.2 Delsing og Åkesson (2005): *Håller språket ihop Norden?*

Siden 1970 har det skjedd mange samfunnsendringer i Norden og verden for øvrig, hvor vi blant annet har hatt kraftige impulser utenfra både når det gjelder innvandring og globalisering, det har vært store endringer i mediemarkedet, i tillegg til økt innflytelse fra engelskspråklig kultur, som beskrevet innledningsvis i denne masteroppgaven. Skolevesenet har gjennomgått flere omstruktureringer. Det har skjedd en økning i utvekslingen mellom landene i Norden: Flere fusjoner har skapt nordiske selskaper innenfor industri, bank og medieverdenen. Utbyttet og pendlingen av arbeidskraft mellom Sverige og Danmark har økt som en konsekvens av byggingen av Øresundbroen. Alle disse endringene motiverte det nordiske språkmiljøet til å gjennomføre en ny helhetlig undersøkelse om nabospråksforståelsen i Norden (Delsing, 2006). 30 år etter at Maurud gjennomførte sin undersøkelse ble forskningsprosjektet *Internordisk språkforståelse i en tid med ökad internationalisering* (INS-prosjektet) iverksatt, etter initiativ fra Nordisk kulturfond. Dette samnordiske prosjektet ble gjennomført over en toårsperiode fra 2002 til 2003 og resultatene ble presentert i rapporten *Håller språket ihop Norden?* som utkom

i 2005. Prosjektet ble ledet av Lars-Olof Delsing, professor i Nordiske språk, og Katarina Lundin Åkesson, lektor i svensk og dosent i nordiske språk, begge ved Lunds universitet. I forskningsrapporten fokuseres det mer på de tre skandinaviske landene enn Norden i sin helhet, blant annet for å kunne sammenligne bedre med resultatene fra Mauruds undersøkelse (Delsing & Åkesson, 2005). Dette regnes som den andre store undersøkelsen av nordisk nabospråksforståelse, og den er mer omfattende sammenlignet med Mauruds undersøkelse (Delsing, 2006). INS-prosjektet tok sikte på å undersøke ungdommer i alle de nordiske landene, noe som innebærer betydelig flere antall informanter (1806), sammenlignet med Mauruds skandinaviske rekruttinformanter (504).

Undersøkelsens hovedhensikt var «att mäta och värdera den faktiska språkförståelsen av de skandinaviska språken i Norden». Undersøkelsen hadde også tre delmål: Språkforståelsen i et tidsperspektiv, i et andrespråksperspektiv og i et kontaktperspektiv (Delsing & Åkesson, 2005, s. 7). I denne sammenhengen har jeg valgt å fokusere på undersøkelsens del som omtaler språkforståelse i et tidsperspektiv og jeg vil vise til Delsing og Åkessons sammenligning av resultater med Mauruds resultater fra 1976. Det betyr at jeg vil se på Delsing og Åkessons resultater for Skandinavia, da det var disse tre landene Maurud undersøkte. Dette gjør jeg for å klargjøre hva som er status for den skandinaviske nabospråksforståelsen i dag og hvilken utvikling den har hatt de siste 30 årene, noe som kan skissere et slags utgangspunkt for de utfordringene dagens skole står overfor når det gjelder nabospråksdidaktikk.

1806 nordiske ungdommer i alderen 16–19 år i videregående opplæring var testpersoner i undersøkelsen. Ungdommene ble testet i sin lytteforståelse, med og uten visuell støtte, samt forståelsen av skriftspråk i språkene svensk, dansk og norsk (bokmål). Ungdommer i hovedstedene ble testet, delvis for å muliggjøre en sammenligning med Mauruds resultater. For en mer geografisk fordeling innenfor hvert land ble i tillegg ungdommer fra byer utenom hovedstedene testet for å undersøke om kontaktmønster har innvirkning på språkforståelsen. For Norges del var denne byen Bergen (Delsing & Åkesson, 2005).

Delsing og Åkessons resultater sett i forhold til de mest sammenlignbare resultatene fra Mauruds undersøkelse viser, i overensstemmelse med Mauruds resultater, at nordmenn har en klart bedre språkforståelse enn dansker og svensker, og at dette forspranget har økt noe. Danskene har de en klar forverring i sin nabospråksforståelse, sammenlignet med Mauruds resultater, selv om danskene har noe bedre nabospråksforståelse enn svenskene, hvis forståelse også har gått ned (Delsing & Åkesson, 2005). Forskerne nevner flere mulige årsaker til at

ungdommer i Skandinavia har hatt en negativ utvikling i forståelsen av nabospråkene. En mulig årsak kan være det som jeg var inne på innledningsvis i dette avsnittet, nemlig at de samfunnsmessige endringene som innebærer at man har flyttet interessen fra nærområdet og Norden til Europa og verden. En annen faktor de nevner, og som er særlig relevant i denne sammenhengen, er at nabospråksundervisningen i skolene er mangelfull:

[...] Bland annat verkar grannspråksundervisningen i skolorna vara bristfällig. Vår undersökning visar att det bara är ungefär hälften av eleverna som uppgivit att de fått grannspråksundervisning i Danmark og Norge. I Sverige är uppgifterna än mer nedslående; endast ungefär en fjärdedel av ungdomarna uppger att de fått någon form av grannspråksundervisning. (Delsing & Åkesson, 2005, s. 144).

I sin omtale av undersøkelsen i en artikkel i boka *Nabosprogsdidaktikk*, skriver Delsing (2006) at skolene ikke kan endre denne situasjonen radikalt, men at resultatene gjør at man kanskje bør se over læreplaner og lærerutdanningen. Videre skriver han at det viktigste kanskje ikke er hva som helt konkret står beskrevet i læreplanene, men at det faktisk finnes muligheter for kommende lærere til å tilbringe litt tid i nabolandene: «Då kan vi få engagerade lärare, och det överträffar alltid all välformulerade läroplaner» (Delsing, 2006, s. 50). Det er likevel rimelig å anta at et alternativ hvor man både har velformulerte læreplaner og engasjerte lærere kan påvirke språksituasjonen i skolen, om ikke radikalt, så i hvert fall til det bedre. Læreres kunnskap på området er i alle tilfeller avgjørende.

2.1.3 Sammenligning av de to studiene

Den sammenfattende konklusjonen er at nabospråksforståelsen er blitt dårligere i løpet av de siste 30 årene, men at norske ungdommer er klart bedre enn svensker og dansker. Det er imidlertid ikke helt uproblematisk å sammenligne Mauruds undersøkelse og resultater med Delsing og Åkessons. I Mauruds undersøkelse var det 504 testpersoner med, i Delsing og Åkessons totalt 1806. Mauruds testpersoner var alle fra hovedstadsområdene, mens i Delsing og Åkessons undersøkelse var det større geografisk spredning. Arne Torp skriver i *Språknytt 2004* at dette med geografisk plassering i Mauruds undersøkelse slår ugunstig ut for svenskene del, ettersom Stockholm ligger langt unna både Danmark og Norge, mens både København og Oslo ligger nær Sverige. Det er sannsynlig at de norske og danske testpersonene i Mauruds undersøkelse hadde mer kontakt med Sverige enn det svenskene hadde med nabolandene (Torp, 2004a). De to undersøkelsene har imidlertid testet sine utvalgs personer i både lytte- og

skriftforståelse, og testpersonene er i omtrent samme alder. Delsing og Åkesson mener i rapporten *Håller språket ihop Norden?* at undersøkelsene til tross for ulikhetene lar seg sammenligne, og at det er interessant å gjøre det for å se hvordan nabospråksforståelsen har utviklet seg de siste 30 årene (Delsing & Åkesson, 2005).

For å svare på spørsmålene jeg stilte innledningsvis: «Hvilken utvikling synes forståelsen å ha? Hvordan forstår vi hverandre?» er Delsing og Åkessons avslutning oppsummerende. De besvarer spørsmålet i rapportens tittel *Håller språket i hop Norden?* med dette: «Ja, språket håller ihop Norden, men inte lika bra som för trettio år sedan» (Delsing & Åkesson, 2005, s. 148).

2.2 Tidligere forskning på lærere og nabospråksundervisning

Som nevnt innledningsvis er jeg i denne masteroppgaven interessert i å undersøke hva norsklærere som er kurset gjennom etterutdanningstilbudet Nordiske språkpiloter oppgir som eventuelle endringer i sin praksis relatert til kursdeltakelsen, og om egne holdninger lærerne rapporterer om har betydning for hvordan de vektlegger nabospråk i undervisningen. Det er derfor interessant å se nærmere på tidligere forskning om aktuell praksis på området, lærerholdninger og læreplaner i bruk. Forskningen jeg redegjør for i dette avsnittet er fra år 2000 og framover, og de skisserer noen interessante problemområder som har relevans også i forbindelse med min undersøkelse.

2.2.1 Inger Aas (2000): *Grannespråksundervisning – Har vi det da? Grannespråksundervisning i dansk, norsk og svensk grunnskole: aktuell praksis og lærerholdninger.*

Inger Aas gjennomførte i 1999 en større undersøkelse om nabospråksemnet i norsk, dansk og svensk grunnskole. Formålet med undersøkelsen var å se på sider ved skandinaviske morsmåslæreres holdninger til nabospråksundervisning og aktuell praksis på området. Undersøkelsen bygger på spørreskjemasvar fra 421 lærere i ulike regioner i de tre skandinaviske landene, arbeidende både nært og lenger unna grensene mot et naboland. Spørreskjemaene gav breddeinformasjon, og i tillegg ble det gjennomført kvalitative forskningsintervju med utvalgte lærere i Sverige og Danmark for å få mer informasjon om aktuell praksis (Aas, 2000).

Aas skriver i sin hovedfagsavhandling at noen av hovedinntrykkene hun sitter igjen med etter undersøkelsen er at det store flertallet av lærere behandler nabospråk i undervisningen sin, men at aktiviteten ligger på et relativt lavt nivå. Hun fant at det er variasjon i praksis mellom både land og regioner, men at de fleste ikke gjør mer ut av emnet enn det de må for å føle at de

oppfyller læreplanens krav på området. Aas antar at dette for manges vedkommende innebærer å gjennomgå nabospråksstoffet som finnes i elevenes lærebøker, og undersøkelsen viser at det dreier seg om rundt fem undervisningstimer i skoleåret. Sammenlignet med tidligere undersøkelser om nabospråksundervisning, gir Aas' undersøkelse «ingen grunn til å si at aktiviteten på dette området har blitt dårligere de siste 10-20 åra» (2000, s. 161). Aas fant også at variabler som gir uttrykk for lærernes holdninger til nabospråk viser seg å være utslagsgivende for hvor ofte de behandler nabospråk i undervisningen: Undersøkelsen viser en sammenheng mellom lærernes deltakelse på nordiske kurs, egen aktivitet i nabospråksundervisning og fritidslesing av nabospråklitteratur. Nabospråksforståelsen til kursdeltakerne er ifølge dem selv, noe bedre enn gjennomsnittet. Når det gjelder utfordringer forbundet med nabospråksundervisning er lærerne i de tre landene relativt samstemte. Problemområder de peker på er mangel på tid, manglende interesse hos elever og lærere, og mangel på undervisningsmateriell (Aas, 2000).

2.2.2 Mette Kristin Østlie (2009): *Det nordiske perspektivet er styrket i norskfaget i videregående skole. Illusjon eller realitet?*

Mette K. Østlie undersøker i sin mastergradsavhandling fra 2009 det nordiske perspektivet i norskfaget i videregående skole etter innføringen av læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). Hovedformålet var:

Å få innsikt i læreres holdninger til emner knyttet opp mot det nordiske språkfelleskap og grannespråk og praksis i grannespråksundervisningen 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. (Østlie, 2009, s. 23).

Respondentene var lærere i ulike aldre som underviste på videregående, arbeidende i nord, vest, sør og øst i Norge. Dette ble valgt for å muliggjøre en sammenligning med resultatene til Aas som også hadde en geografisk spredning. Spørreskjemaer ble sendt til 45 skoler og totalt 116 lærere gav respons. Resultatene viser at det tre år etter innføringen av LK06 ikke er grunnlag for å hevde at det nordiske perspektivet er styrket i norskfaget i videregående skole. Østlie konkluderer riktignok med at grunnlaget for styrking er lagt gjennom reformen Kunnskapsløftet, gjennom nye læreplaner for fag og utviklingen av nye læremidler, og styrkingen ligger først og fremst i at elevene møter svensk og dansk på et tidligere tidspunkt i

opplæringen, gjennom kompetansemålene fastsatt for første trinn i videregående opplæring. I tillegg skriver hun at metodefrihet, mindre detaljnivå på innholdssiden og at det skal være ulike veier til målet også kan bety en styrking av det nordiske perspektivet i opplæringen. Men til tross for denne planmessige styrkingen er aktiviteten for lav til å kunne si at det nordiske perspektivet er styrket. Videre rapporterte 45 % av lærerne om at de opplever nabospråksundervisningen som problematisk. Mangel på tid, manglende målsetting, manglende interesse hos elevene, egen faglig usikkerhet, mangel på materiell og manglende interesse hos læreren selv er de mest problematiske områdene (Østlie, 2009).

I tillegg viser resultatene at lærebøker er det dominerende læremiddel i nabospråksundervisningen, men at lærere som henter materiell til undervisningen i aviser, i digitale læringsressurser, gjennom film/video og på Internett, er mer aktive enn lærere som ikke gjør det. Østlie fant også, ikke overraskende, en 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» (Østlie, 2009, s. 194).

Østlie skriver imidlertid at det er vanskelig å trekke sikre konklusjoner fordi det var kort tid siden innføringen av ny læreplan, samt at svarprosenten i undersøkelsen var noe lav (53 %) til å kunne foreta generaliseringer av god validitet (Østlie, 2009, s. 87). Svarprosenten var høyere i Aas' studie (67,5 %) (Aas, 2000, s. 32) sammenlignet med Østlies undersøkelse (53 %), slik at en sammenligning av disse studiene er ikke helt uproblematisk.

2.2.3 Anniken Hotvedt Sundby (2013): *Det nordiske enhetsbygget – bestå eller falle?*

Anniken H. Sundby har i sin masteroppgave et sammenlignende perspektiv på læreplaner i bruk, tidligere læreplaner og læreplaner mellom de skandinaviske landene, og disse benytter hun som utgangspunkt for å vurdere og drøfte endringer «før og nå». I tillegg undersøkte hun og sammenlignet læringsressurser i bruk, for å få et bilde av hvordan det legges opp til at man skal undervise i nabospråksemnet, og om intensjonen i læreplanen blir fulgt opp i læringsressursene. Hovedformålet var «å få innsikt i hvilke føringer som ligger på hvordan det arbeides med det nordiske perspektivet og nabospråk i skolen» (Sundby, 2013, s. 9), og i analysene fokuserte hun på læreplaner i den videregående opplæringen fra 1970-tallet og fram til i dag. Sundby fant at nabospråksemnet har endret seg siden begynnelsen av 1970-tallet, hvor emnet var vektlagt og presisert, til at emnet fikk mindre plass i læreplanene på 1990-tallet. Sundby skriver at det noe overraskende viser seg at emnet ble styrket med den siste læreplanen, men dette gjelder kun emnets vektlegging i den norske og svenske planen. I den danske planen

opptar emnet mindre plass i dagens læreplan sammenlignet med tidligere planer. Når det gjelder den norske planen ble emnet styrket fordi det kom inn i læreplanen på et tidligere nivå enn før, og fordi det kom inn et nytt kompetansemål om språksituasjonen og språkpolitikken i Norden. Sundbys analyser gjelder for den formelle læreplanen, ikke den iverksatte, det vil si at undersøkelsen kun sier noe om intensjonen, og ikke om praktiseringen. Dette redegjør hun også for. Det er stor avstand mellom den formelle og den iverksatte, opplevde og erfarte læreplanen – det eksisterer et stort tolkningsrom i læreplanen, og den praktiseres, leses og tolkes ulikt (Sundby, 2013).

Når det gjelder læringsressursene fant Sundby at emnet ikke fyller mye plass, og at de ulike norske lærebøkene sett under ett er nokså like med tanke på plassen emnet har fått. Sundby skriver at emnet blir presentert mer tradisjonelt i lærebøkene enn forventet, og at alle de nordiske tekstene i lærebøkens tekstsamlinger i all hovedsak er eldre og skjønnlitterære. I lærebøkens studiedel legges det opp til at man kan lese om de ulike landenes språksituasjon, og oppgavene til emnet begrenses til såkalte lesekontrolloppgaver, altså spørsmål knyttet til den teksten eleven nettopp har lest. Sundby viser til Aas' undersøkelse fra 2000 hvor lærerne rapporterte om mangel på godt undervisningsmateriale, og hun skriver videre at hun ikke kan se dette som en utfordring i dag, fordi mye har skjedd på det digitale området siden den tid: «I dag er ikke en utfordring å få tak i undervisningsmateriale, utfordringen ligger heller i å finne og gjøre et utvalg i det materiale som er tilgjengelig» (Sundby, 2013, s. 105).

Sundby konkluderer blant annet med at det nordiske perspektivet og nabospråk hadde vært tjent med å bli omtalt på en annen måte enn slik det blir omtalt i LK06:

Målene i læreplanen er at elevene skal kunne: «gjøre rede for et utvalg nordiske tekster i oversettelse og i original», «gjøre rede for likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene» og «beskrive og sammenligne de nordiske lands språksituasjon og språkpolitikk». (Sundby, 2013, s. 108)¹.

Disse målene peker i ulike retninger, og Sundby skriver at hovedhensikten med emnet dermed ikke kommer klart fram. «Å arbeide med likheter og forskjeller kan føre til at en fokuserer mer på det som er annerledes enn på det som er likt», skriver hun (2013, s. 109). Formuleringen «å

¹ Disse kompetansemålene er fra læreplanen i norsk som gjaldt fra 01.08.2010. Kompetansemålene er noe endret i den nye, reviderte norskplanen gjeldende fra 01.08.13. (Utdanningsdirektoratet, 2010 & 2013).

gjøre rede for» er også noe upresis, og Sundby problematiserer om det «å gjøre rede for» likheter og forskjeller mellom norsk, svensk og dansk faktisk fører til det at vi kan fortsette å beholde forståelsen for hverandres talte språk. Sundbys gjennomgang av læringsressursene viser at de i liten grad tar opp nyere tekster og sjangre fra ulike medier innen emnet, og hun etterlyser en tydeligere presisering i kompetansemålene vedrørende hva slags type tekster det bør arbeides med. Læringsressursene er dermed heller ikke klare på hva hensikten med emnet skal være: «[...] så handler det ikke om å ha mange kompetansemål, eller å ha mye i læringsressursene om emnet, men det handler om å ha et klart og konkret mål med emnet» (Sundby, 2013, s. 108). Sundbys etterlysning av en klarere målsetting i kompetansemålene står dermed litt i kontrast til det Østlie (2009) refererer til som en styrking av det nordiske perspektivet i LK06, nemlig mindre detaljnivå på innholdssiden, og den metodefriheten lærerne får gjennom de åpne formuleringene.

Sundby har sett på kompetansemålene for den videregående opplæringen, men jeg er av den oppfatning at Sundbys analyser til en viss grad har overføringsverdi til kompetansemålene i grunnskolen. Som beskrevet tidligere er kompetansemålene for grunnskolen formulert slik at elevene skal gis noen redskaper til å avkode språklig variasjon ved at det fokuseres på de reseptive ferdighetene. Etter 10. årstrinn er to mål for opplæringen at elevene skal «Lytte til, forstå og gjengi informasjon fra svensk og dansk» og «gjengi innholdet og finne tema i et utvalg tekster på svensk og dansk». Det kan være grunn til å hevde at grunnskolens kompetansemål også hadde vært tjent med en presisering av hva slags type tekster det bør arbeides med. Med mer eksplisitte formuleringer kunne læreverkene fulgt opp med tekster som har relevans for elevene, og det kunne tydeliggjort for lærere og elever hva nabospråksundervisningen skal sentreres rundt.

2.2.4 Språkrådet (2011): *Norsklæreres holdning til eget fag*

På oppdrag fra Språkrådet gjennomførte Synovate Norge AS i 2010 en landsomfattende undersøkelse blant norsklærere i ungdomsskolen og videregående skole om hvilke holdninger de har til sitt eget fag. Rapporten fra undersøkelsen, *Norsklæreres holdning til eget fag*, utkom i 2011.

Alle ungdomsskoler og videregående skoler i landet ble invitert til å delta i den elektroniske spørreundersøkelsen. 1131 norsklærere i videregående skole og 463 norsklærere i ungdomsskolen svarte, noe som utgjorde en svarprosent på 29 % for norsklærere i ungdomsskolen, 35 % for norsklærere på yrkesfaglige linjer i videregående skole, og blant dem

som underviser i videregående skole med studiespesialisering, var svarprosenten oppe i 60 % (Norsk lektorlag, 2011). Formålet med undersøkelsen var å belyse hvordan lærere vurderer de ulike emnene i faget, og hvordan de vurderer det å undervise i faget. Lærerne ble spurt om sitt syn på norskundervisningen, egen arbeidsmengde, status og kompetanse, læreplaner, sidemålsopplæring og hvor viktige de ulike emnene i norskfaget er (Språkrådet, 2011). I denne sammenhengen vil jeg legge vekt på lærernes holdninger til den rollen nabospråk har i norskfaget.

Norsklærerne ble bedt om å ta stilling til en rekke påstander om nabospråkene. Når det gjelder betydningen av å kjenne til nabospråkene, svarer 66 % av lærerne at de er ganske eller helt enige i påstanden «det er viktig å ha kjennskap til nabospråkene våre». 57 % av lærerne oppgir også at de er helt enige eller ganske enige i påstanden «elevene bør kunne lese og forstå nabospråkene», og omtrent halvparten er ganske eller meget enige i at undervisning i nabospråkene hører hjemme i norskfaget (Pran & Ukkelberg, 2011, s. 30). Vurdert ut fra dette synes norsklærerne i noen grad å være opptatt av at undervisning i nabospråk er viktig i og med at elevene «bør kunne lese og forstå nabospråkene». Og siden emnet vurderes til å høre hjemme i norskfaget, kan det se ut til at i hvert fall halvparten av lærerne er bevisste på at denne oppgaven er noe de som lærere i norsk er underlagt.

På spørsmål om viktigheten av nabospråksundervisning oppgir imidlertid kun 5 % at nabospråk er en meget viktig del av norskfaget, mens 29 % mener det er ganske viktig. Blant undergruppene er den største forskjellen på dette spørsmålet mellom norsklærere i videregående studieforbereende og norsklærere i ungdomsskolen. Svarfordelingen viser at 41 % av norsklærerne i videregående studieforbereende oppgir at de vurderer nabospråksundervisningen som enten meget eller ganske viktig, mens blant norsklærerne i ungdomsskolen svarer 31 % det samme. Til sammenlikning oppgir totalt 61 % av lærerne i begge skoleslagene at sidemålsundervisning er ganske eller meget viktig (Pran & Ukkelberg, 2011, s. 29–31).

Omtrent halvparten av lærerne er også ganske eller helt enige i påstanden «nabospråksundervisningen blir ofte utelatt når man ikke når alle delområdene i norskfaget». Disse resultatene kan kanskje indikere at lærerne opplever at det nordiske emnet forsvinner i alle de øvrige modulene som inngår i det omfattende norskfaget, eller at emnet ikke vurderes som like viktig som andre emner i faget. I oppsummeringen av funnene fra undersøkelsen er en av konklusjonene at «[M]ange har ei kjensle av at nabospråksundervisninga i liten grad blir

teken på alvor sjølv om læreplanane har klare kompetansemål på dette området» (Språkrådet, 2011). Utelatelse av nabospråk kan også ha sammenheng med lærernes opplevelser av sin egen kompetanse på området, for kun 35 % av lærerne svarer at de i stor eller i meget stor grad opplever å ha tilstrekkelig kompetanse i nabospråk. Blant undergruppene er det noen flere norsklærere i videregående studieforbereende enn i ungdomsskolen som oppgir at de i ganske stor grad har tilstrekkelig kompetanse innen nabospråk: 33 % av norsklærerne i videregående studieforbereende svarer at de i ganske stor grad opplever å ha tilstrekkelig med kompetanse på området, mens 23 % av norsklærerne i ungdomsskolen svarer det samme. Hele 46 % av lærerne er uenige i dagens norsklærere har tilstrekkelig kompetanse i å undervise i nabospråk (Pran & Ukkelberg, 2011, s. 29–31).

Mer overordnet er det et annet funn som også er av interesse, og det gjelder hvilke holdninger lærerne har til arbeidsmengden i norskfaget. 49 % av lærerne synes den generelle arbeidsmengden som norsklærer er altfor stor, mens 40 % synes den er litt for stor. Når det gjelder om lærerne rekker å gjennomføre sine arbeidsoppgaver innenfor avsatt arbeidstid, svarer 37 % svarer at de som oftest ikke rekker dette, mens 24 % oppgir at de aldri rekker. Her er svarfordelingen slik at 17 % av norsklærerne på ungdomsskolenivå oppgir at de aldri rekker å gjennomføre sine arbeidsoppgaver, mens blant lærerne på videregående skole svarer henholdsvis 37 % av lærerne i studieforbereende og 32 % i yrkesfag det samme (Pran & Ukkelberg, 2011, s. 33–34). Her kan mulige årsaksforklaringer være at læreplanen i norsk er for ambisiøs, eller at kompetansemålene er utydelige og dermed ikke forpliktende nok. Kanskje opplever lærerne at enkelte emner og arbeidsoppgaver får for lite oppmerksomhet blant norskfagets mange moduler?

Et av hovedfunnene som presenteres i rapporten er at lærernes egen målform, utdanning og erfaring er viktige forklaringsvariabler for hvilke holdninger de har til norskfaget. De fleste lærerne med lengst utdanning (master-/hovedfagsnivå) opplever at de har god eller ganske god kompetanse til å undervise i de emnene læreplanen krever at de skal undervise i (Språkrådet, 2012). Lærerne i videregående studieforbereende har lengst utdanning: 40 % har utdanning i norsk på master-/hovedfagsnivå, mens 47 % har mer enn ett års norskutdanning. Blant lærerne i ungdomsskolen finner man lærerne med kortest utdanning i norskfaget, det er svært få som har norskutdanning på master-/hovedfagsnivå, kun 6 %. Like mange, 6 %, av norsklærerne i ungdomsskolen har ingen utdanning i norsk, mens 43 % har inntil ett års norskutdanning (Pran & Ukkelberg, 2011, s. 41–42). Det er også mulig at mangelen på fagkompetanse i virkeligheten

er enda større, og at det ville kommet fram hvis flere ungdomsskolelærere hadde besvart undersøkelsen (Norsk lektorlag, 2011).

Når det gjelder nabospråk kan altså en oppsummering være at lærerne ikke opplever å ha tilstrekkelig kompetanse på området og at de derfor heller ikke prioriterer emnet (Språkrådet, 2012). Her finnes det med andre ord et område hvor lærerne ser ut til å ha et behov for å utvikle og heve sin kompetanse.

2.3 Kompetanseheving gjennom etterutdanning – for hvem?

De siste årene har etter- og videreutdanning for lærere vært et politisk satsningsområde, og statsminister Solberg varslet i sin tale til Høyres sentralstyre at den nåværende regjeringen er i gang med det største videreutdanningstilbudet noensinne. Dette står omtalt i Aftenposten-artikkelen *Rekordmange lærere vil ta etterutdanning* fra mars i år, hvor det også kommer fram at rundt 75 % flere lærere ønsker å ta etter- og videreutdanning i år, sammenlignet med fjoråret (Berger, 2014).

Som beskrevet tidligere, i avsnitt 1.6.3 om didaktikk og nabospråksdidaktikk, er det ulike typer kompetanse som stilles som krav til læreren. I tillegg til didaktisk kompetanse bør læreren inneha endrings- og utviklingskompetanse og faglig, sosial, og yrkesetisk kompetanse. For å inneha en faglig og pedagogisk kunnskap som er på høyde med utviklingen i skolen og samfunnet, må skoleeier tilrettelegge for nødvendig kompetanseutvikling, og dette står beskrevet i opplæringslovens § 10-8:

Skoleeigaren har ansvar for å ha riktig og nødvendig kompetanse i verksemda. Skoleeigaren skal ha eit system som gir undervisningspersonale, skoleleiarar og personale med sær oppgåver i skoleverket høve til nødvendig kompetanseutvikling, med sikte på å fornye og utvide den faglege og pedagogiske kunnskapen og å halde seg orienterte om og vere på høgde med utviklinga i skolen og samfunnet. (Opplæringslova, 1998, upaginert).

Utvikling av en lærers kompetanse, eller kompetanseheving, skjer vanligvis gjennom etter- og videreutdanning. Disse to begrepene, etterutdanning og videreutdanning, er langt fra entydige og brukes i stor grad om hverandre. Overordnet kan man si at det som kjennetegner en etterutdanning er at det er en faglig ajourføring som forutsetter gjennomført grunnutdanning,

men som ikke fører til noen formell kompetanse i form av eksamen og studiepoeng. Dette til forskjell fra det man tradisjonelt betrakter som en videreutdanning, som avsluttes med en formell evaluering og dermed gir formell kompetanse i form av studiepoeng. Antall studiepoeng som utdanningstilbudet resulterer i vil ofte styre om kursløpet kalles for etter- eller videreutdanning. Noen opererer med etterutdanningstittelen hvis deltakerne oppnår et antall studiepoeng under 10, andre vil kalle dette for videreutdanning (Birkeland, Halvorsen & Sellereite, 1998, upaginert).

Spørsmålet i dette avsnittets overskrift *Kompetanseheving gjennom etterutdanning – for hvem?* gir et entydig svar, for det er i all hovedsak elevene som skal tjene på at lærere gjennomgår etterutdanning. Hvis man skal lykkes med å nå målet om å utvikle elevenes kunnskaper, ferdigheter og holdninger må etterutdanning føre til endring i lærernes praksis. Fafo-forskerne Anna Hagen og Torgeir Nyen benytter i sin evaluering av den statlige kompetanseutviklingsstrategien for grunnsopplæringen 2005–2008, to ulike praksisbegrep. Ifølge forskerne er «individuelle praksisendringer» endringer i den enkelte lærerens undervisningspraksis eller andre endringer i lærerens måte å utføre lærerarbeidet på, arbeid hvor elevene både er til stede og ikke. «Kollektive praksisendringer» er endringer som omfatter skolen som helhet eller en større eller mindre gruppe av lærere, og ikke bare enkeltlærere (Hagen & Nyen, 2009, s. 107). Hagen og Nyens begreper er godt egnet til å beskrive mine data, og som nevnt allerede under avsnitt 1.2 om masteroppgavens hovedformål og forskningsspørsmål, vil disse begrepene bli benyttet for å beskrive endringer som norsklærerne i min undersøkelse rapporterer om. Forskerne benytter også begrepet «motkrefter» som innebærer faktorer som demper eller hindrer at kompetanseheving fører til praksisendringer (Hagen & Nyen, 2009, s. 153). Også dette begrepet vil benyttes i min analyse av hva lærerne rapporterer om som følger i forbindelse med kursdeltakelsen.

Praksisendringer som kommer som resultat av etterutdanning må altså berøre den elevrettede aktiviteten, for hvis kompetanseutvikling gjennom etterutdanning verken direkte eller indirekte påvirker lærernes undervisning eller annen kontakt med elevene, vil den heller ikke påvirke elevenes læring (Hagen & Nyen, 2009, s. 151). Vellykket etterutdanning er et virkemiddel for elevenes læring og kan føre til en bedring av kvaliteten på den helhetlige opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2011). For å lykkes med dette kreves det innsats fra flere hold. Denne innsatsen er ifølge Birkeland et al. (1998) tredelt: Ansvar for å nå målene med etter- og videreutdanninger ligger både hos kursholder, deltaker og oppdragsgiver. Kursholder må ta i betraktning målgruppens forutsetninger, kompetanse og behov, og tilrettelegge for god

undervisning med faglig oppdatert innhold. Deltakerne, eksempelvis lærerne, må i mange tilfeller være i stand til å aktivt medvirke under kurset, trekke linjer mellom teori og praksis basert på egen yrkeserfaring og prøve ut ny kunnskap i praksis. Målet kan være å føre ny innsikt tilbake til egen arbeidsplass. Oppdragsgiver, eksempelvis den enkelte skoleleder eller skoleeier, må kjenne deltakernes og institusjonens kompetansebehov, tilrettelegge slik at deltakerne kan ta med ny innsikt tilbake til institusjonen og dele egne erfaringer med andre. Individuelle praksisendringer forutsetter tid til refleksjon og bearbeiding, og særlig er dette viktig når det gjelder de kollektive praksisendringene som i enda større grad forutsetter at det er avsatt tid til en kollektiv oppfølgingsprosess på skolen i tilknytning til og i etterkant av kursingen (Haugen & Nyen, 2009). Når etter- og videreutdanningen er ferdig må oppdragsgiver delta aktivt i vurderingen av den kursingen medarbeiderne har vært igjennom og vurdere på hvilken måte arbeidsplassen skal videreføre og foredle kunnskapen. Hos oppdragsgiveren ligger det et klart hovedansvar i å sørge for at institusjonens mål med etter- og videreutdanningen blir nådd, noe som blant annet innebærer videreformidling til andre på arbeidsplassen og innføring av ny praksis eller utvikling av eksisterende praksis. Den enkelte skoleleder og skoleeier må derfor, ifølge Kunnskapsdepartementet (2011), arbeide for å utvikle en delingskultur for ny kompetanse på den enkelte skole og i den enkelte kommune eller fylkeskommune.

3.0 Metodologi og metode

Samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om hvordan vi skal gå fram for å innhente informasjon om den sosiale virkeligheten og hvordan vi analyserer for å finne ut hva denne informasjonen forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser. Metodelæren dreier seg om hvordan vi kan gå fram for så langt som mulig å undersøke om våre antakelser er i overensstemmelse med virkeligheten. Å bruke en metode, av det greske *methodos*, betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010, s. 29).

3.1 Formål

I arbeidet med denne masteroppgaven har jeg følgende forskningsspørsmål:

Hva oppgir norsklærere at spesifikk lærerkursing i nabospråksdidaktikk fører til av endringer i deres praksis?

Jeg ønsker å undersøke hva lærere som har vært kurset gjennom etterutdanningen Nordiske språkpiloter rapporterer om av praksisendringer, og hva disse endringene omhandler. Samtidig er det lærerne oppgir av egne holdninger til emnet også interessant, og jeg ønsker å undersøke om lærernes holdninger får betydning for hvordan de vektlegger nabospråk i sin praksis, og hvorvidt lærernes personlig interesse for emnet førte til at de oppsøkte og meldte seg på kurset. Det er også i min interesse å undersøke om lærerne opplever noen motkrefter som demper eller hindrer deres muligheter til å gjennomføre praksisendringer, eller som begrenser deres vektlegging av nabospråk i undervisningen.

Kvalitativ metode er hensiktsmessig når man skal undersøke fenomener man ikke kjenner særlig godt, som det er forsket lite på og som man ønsker å forstå mer grundig. Formålet kan være at man ønsker å kartlegge bakgrunnen for konkrete fenomener, beskrive konsekvensene av forskjellige fenomener eller beskrive relasjonene mellom ulike fenomener. Valg av metode må skje på bakgrunn av hva som er best egnet til å svare på problemstillingen, og hva det er mulig å gjennomføre innenfor de fastsatte tidsrammene (Johannessen et al., 2010). I denne masteroppgaven var det hensiktsmessig å benytte kvalitativ metode til innhenting av det empiriske materialet, begrunnet med at det var ønskelig å kartlegge om lærerne opplevde praksisendringer relatert til deltakelsen på etterutdanningskurset, en innfallsvinkel til nabospråksemnet som det er forsket forholdsvis lite på.

Det finnes en rekke tradisjoner å velge blant når det kommer til kvalitative tilnæringer, kvalitativ metode kjennetegnes av at det mangler én analytisk hovedretning. Fordi kvalitativ

forskning kan gjennomføres på mange ulike måter – og fordi forskjellige emner utforskes forskjellig, blir transparens et viktig krav i rapporteringen av kvalitative forskningsresultater. Det innebærer at forskeren må beskrive alle faser i forskningsprosessen (Johannessen et al., 2010). For å tilstrebe kravet om transparens vil jeg i dette delkapitlet beskrive alle fasene i prosessen. Jeg vil gjennomgå undersøkelsen med vekt på metodevalg, undersøkelsens utvalg og strategier jeg benyttet for å finne utvalget, og selve datainnsamlingen. I tillegg vil jeg diskutere dataenes gyldighet og pålitelighet. Det etiske rundt forskningen er også noe jeg vil belyse i dette delkapitlet. Behandlingen av dataene i etterkant av innsamlingen vil bli redegjort for i neste delkapittel om undersøkelsen.

3.2 Vitenskapsteoretisk ståsted

Kvalitative metoder bygger på teorier om fortolkning – *hermeneutikk* og menneskelig erfaring – *fenomenologi* (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2010).

Innenfor kvalitativ forskning er fenomenologi et bestemt begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale og Brinkmann, 2009). En fenomenologisk tilnærming i et kvalitativt design innebærer altså å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av, et fenomen – eksempelvis en handling eller en ytring. Forskeren bestreber seg på å forstå meningen med fenomenet sett gjennom en gruppe menneskers øyne, slik at *mening* er et nøkkelord. Fenomenet må sees i lys av den sammenhengen det forekommer innenfor, hvilket betyr at forskeren ikke kan forstå mening utenfor de sammenhengene, eller den konteksten, der meningen skapes. Målet er å få økt forståelse av og innsikt i andres livsverden. Som Johannessen et al. skriver: «For å forstå verden må vi forstå mennesket. Det er mennesket som konstituerer virkeligheten, ikke omvendt» (2010, s. 83).

Hvor fenomenologer er interessert i å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden, er hermeneutikere opptatt av fortolkningen av mening (Kvale og Brinkmann, 2009). All fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det man skal tolke, og den konteksten det tolkes i, mellom det man skal tolke, og vår egen forforståelse. Disse delene har et gjensidig avhengighetsforhold og betegnes som *den hermeneutiske sirkel*. Denne sirkelen illustrerer hvordan fortolkninger av meningsfulle fenomener kan og må begrunnes, samt hvordan begrunnelser for tolkninger ser ut, hvilken struktur de har, og hva de baseres på (Johannessen et al, 2010, s. 364–365).

I gjennomføringen av og i analysene av min undersøkelse har jeg vært opptatt av å beskrive og illustrere hvordan personene i mitt utvalg ut fra deres perspektiver opplever fenomener i sin yrkeshverdag og i forbindelse med emnet nabospråk. Å fortolke innebærer å sette ting i en sammenheng som gjør at man forstår hvilken betydning som kan tillegges det som undersøkes (Johannessen et al., 2010). Derfor har jeg i tillegg vært opptatt av å forsøke å tolke den innsikten jeg har fått i disse personenes livsverden og meningene de har om den. Metodene jeg har benyttet i undersøkelsen og analysene kan derfor sies å være både fenomenologisk og hermeneutisk orientert.

3.3 Beskrivelse av metode

Det er to grunnleggende forskjellige måter å samle inn egne kvalitative data på: gjennom *observasjon*, der dataene bygger på forskerens sanseinntrykk av handlinger og samhandlinger i konkrete situasjoner, eller gjennom *intervju*, der dataene bygger på hva informanter sier i samtaler med forskeren. Det går derimot ikke et absolutt skille mellom disse to datainnsamlingsteknikkene, det betyr at intervjuer og samtaler mellom forsker og informanter godt kan være en del av en observasjonsstudie, og forskeren vil som regel bevisst eller ubevisst gjøre sine observasjoner av informantens opptreden under intervjuer (Johannessen et al., 2010, s. 100). I praksis vil man derfor ofte kombinere ulike tilnærminger.

Som nevnt innledningsvis ønsket jeg i min studie å intervju norske lærere som arbeider i grunnskolen, og som tidligere har deltatt på etterutdanningskurset Nordiske språkpiloter, for å undersøke om de har endret noe av sin praksis i etterkant av kurset, og hva de eventuelle endringene går ut på. Samtidig ønsket jeg å få innblikk i lærernes holdninger til nabospråk og nabospråksdidaktikk. Selve språkpilotkurset fikk jeg anledning til å studere nærmere da jeg selv deltok på et kurs i november 2013. Gjennom deltakende observasjon som supplerende metode, og gjennom et intervju med prosjektlederen, ønsket jeg å få mer innsikt i kursets innholdselementer og målsettinger. Gjennom intervjuer med lærerne fikk jeg samlet inn deres erfaringer, opplevelser og holdninger knyttet til både kursdeltakelse og nabospråksdidaktikk. Med dette som utgangspunkt, og innenfor prosjektets tidsramme på ti måneder, ble semistrukturert intervju og observasjon de metodene jeg valgte å benytte i mitt masterprosjekt.

3.3.1 Det kvalitative semistrukturerte intervjuet

Den kvalitative semistrukturerte formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet, og måten meningene blir sagt på. Kvale og Brinkmann beskriver det slik:

«Semistrukturert livsverdenintervju er en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet» (2009, s. 325). Det har altså en deskriptiv dimensjon hvor målet ikke er å kvantifisere, men å innhente kvalitativ kunnskap. Kunnskapen som innhentes, blir produsert gjennom den interpersonlige interaksjonen i intervjusituasjonen. Interaksjonen er en profesjonell samtale hvor kunnskapen konstrueres i samspill og interaksjon mellom den som intervjuer og den intervjuede. Et intervju er bokstavelig talt et *inter view* – en utveksling av synspunkter mellom to personer i en samtale om et tema som opptar dem begge. I intervjuet produseres altså kunnskapen av selve samspillet mellom intervjueren og intervjupersonen som agerer overfor hverandre og påvirker hverandre. Slik går dermed forskningsintervjuet dypere enn den spontane meningsutvekslingen som skjer i hverdagen, fordi det har en *hensikt* og en viss *struktur*. Man er ikke ute etter generelle meninger, men beskrivelser av spesifikke situasjoner og hendelsesforløp knyttet til bestemte temaer, men det er ikke stramt strukturert med standardiserte spørsmål, ei heller fullstendig ikke-styrende (Kvale og Brinkmann, 2009). Formen kjennetegnes av at det er planlagt, samtidig som det er åpent i den forstand at man aktivt kan følge opp nye ikke-planlagte spor som dukker opp i intervjupersonens svar. Forskeren kan basere seg mer eller mindre på en intervjuguide, men i tillegg er det rom for å følge opp nye og interessante temaer som informanten bringer på bane (Johannessen et al., 2010). Man kan endre rekkefølgen og formuleringen av spørsmålene, så man kan forfølge de spesifikke svarene som gis og de historiene intervjupersonene forteller. På den måten gir det rom for *endring* – intervjuprosessen kan gi ny innsikt og bevissthet, og intervjupersonen kan i løpet av intervjuet komme til å endre sine egne beskrivelser og fortolkninger av et tema. I den forstand er det også en tvetydighet ved denne intervjuformen, intervjupersonens uttalelser kan forstås på flere måter, noe som kan gjenspeile motsetningene i personens livsverden (Kvale og Brinkmann, 2009). Den som foretar intervjuet bør derfor også være oppmerksom på mulige etiske krenkelser av den intervjuedes personlige grenser og være i stand til å behandle den mellommenneskelige dynamikken i samspillet. Med en annen intervjuperson kan det skapes et annet samspill og produseres en annen kunnskap.

Hensikten med og strukturen på intervjuet avgjøres i de fleste tilfeller av den som foretar intervjuet, og slik har forskningsintervjuet et klart asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet. Den som intervjuer og intervjupersonen har forskjellige forutsetninger og motivasjon for samtalen, de deltar med ulike perspektiver på temaet man snakker om. Intervjueren har vitenskapelig kompetanse, bestemmer temaet for intervjuet, stiller

spørsmål og beslutter hvilke svar hun vil følge opp, og er også den som avslutter samtalen. Det asymmetriske maktforholdet omtales slik av Kvale og Brinkmann: «Hvis makt er en fast bestanddel i menneskelige samtaler og relasjoner, er ikke poenget at makt skal elimineres fra forskningsintervjuet, men snarere at intervjuere bør reflektere over den rolle makt spiller i produksjonen av intervjukunnskap» (2009, s. 53). Mer om mine refleksjoner rundt intervjuprosessen og det etiske aspektet drøftes senere i kapitlet.

3.3.2 Observasjon

«Hva mennesker forteller oss, er en viktig kvalitativ datakilde. Men det er begrenset hvor mye vi kan lære av hva mennesker sier [...] For å forstå kompleksiteten i mange situasjoner må man observere fenomenet direkte» (Johannessen et al., 2010, s. 177). Som sitatet belyser, er observasjon som metode egnet når forskeren ønsker direkte tilgang til det hun undersøker, og/eller når det ikke er mulig å innhente relevante data på andre måter. I vitenskapelig sammenheng innebærer observatørrollen å forsøke å forstå og beskrive hendelser og handlinger så grundig som mulig. Som deltakende observatør går forskeren inn i de situasjoner hun observerer, og en setting gir informasjon på flere nivåer, både gjennom det som direkte observeres, og forskerens fortolkning av å være i settingen. Ved at forskeren er plassert i den naturlige settingen, kan hun gjøre sine refleksjoner gjennom hele forskningsprosessen (Johannessen et al., 2010). Professorene Martyn Hammersley og Paul Atkinson benytter betegnelsen *feltroller* for de ulike måtene forskeren kan utføre observasjon på. Den ene ytterligheten er representert ved *fullstendig observasjon*, hvor forskeren ikke deltar blant dem som observeres, og den andre ved *fullstendig deltakelse*, hvor forskeren deltar i miljøet på lik linje med informantene (2006, s. 127–136). Ved *deltakende observasjon* – en slags mellomposisjon blant Hammersleys og Atkinsons feltroller – får forskeren nærkontakt med den felten og de situasjonene vedkommende ønsker å få kunnskaper om, hun blir en del av det miljøet som studeres. Det er imidlertid en risiko for å bli en ikke-observerende deltaker, hvilket innebærer at forskeren blir så opptatt av å delta at det blir vanskelig å konsentrere seg om å gjøre observasjoner (Johannessen et al., 2010). Avgjørelsen om hvilken forskerrolle som skal velges for et miljø, vil avhenge av forskningens formål og typen miljø. Rollen kan også endres i løpet av feltarbeidet, og som Hammersley og Atkinson (2006) skriver, så er det mye som kan tale for å variere rollene slik at det blir lettere å se bort fra rollens virkning på dataene. Ulike roller innenfor ett miljø kan utnyttes til å skaffe tilgang til ulike typer data.

Datainnsamlingen i denne masteroppgaven består som nevnt av semistrukturerte intervju og observasjon. Det er her nødvendig å presisere at observasjonen ikke skjer på de samme

objektene som i intervjuene. Hensikten med min observasjon av kurset er å forstå dets innholdsside, heller enn å observere de deltakende lærerne. Observasjon som metode er derfor benyttet som et supplement til den øvrige datainnsamlingen, det vil si intervjuene. Dette supplementet kan ses på som en innhenting av bakgrunnsstoff til gjennomføringen av datainnsamlingen og analysene.

3.4 Utvalgsstrategi

Rekruttering av informanter i kvalitative undersøkelser har et klart mål, og dette kalles i metodelitteraturen for *purposeful sampling*, som på norsk har betegnelsen *strategisk utvelgelse*. Strategisk utvelgelse vil si at forskeren først tenker gjennom hvilken målgruppe som må delta for at hun skal få samlet nødvendige data, mens det neste steget er å velge ut personer fra målgruppen som skal delta i undersøkelsen. Det som er avgjørende for både antall, valg av kriterier og måten man rekrutterer på, er *hensiktsmessighet*, altså hva som er mest formålstjenlig for å kunne besvare problemstillingen (Johannessen et al., 2010). I mitt tilfelle ble utvalget hovedsakelig rekruttert ved å bruke den såkalte snøballmetoden. Det innebærer at jeg forhørte meg med personer som vet mye om temaet jeg skulle undersøke, og som gav meg råd om hvem jeg burde komme i kontakt med. Delvis benyttet jeg også *kriteriebasert metode*, hvor informanter som velges må oppfylle spesielle kriterier (Johannessen et al., 2010). I mitt tilfelle måtte de som var aktuelle informanter oppfylle ett kriterium av avgjørende betydning – de måtte alle ha deltatt på et språkpilotkurs. I tillegg satte jeg som kriterium at informantene må ha undervist i norskfaget både før og etter deltakelse på kurset, samt at de må være lærere i grunnskolen. Årsaken til sistnevnte kriterium er at masterutdanningen jeg studerer ved primært er rettet mot grunnskolen.

3.5 Utvalget

Ved å kontakte utdanningslederen ved den danske Professionshøjskolen UCC og prosjektlederen for Nordiske språkpiloter, Lis Madsen, fikk jeg hjelp til å finne deltakere til studien. Det var Anne-Kari Skarøhamar, professor i nordisk litteratur ved Høgskolen i Oslo og Akershus, som satte meg i kontakt med Madsen da det ble klart at jeg ville vinkle problemstillingen opp mot Nordiske språkpiloter og nabospråk. Madsen sendte meg deretter et utvalg navn og e-postadresser til noen norsklærere som tidligere har deltatt på etterutdanningskurset, såkalte språkpiloter. Madsen anså disse som aktive språkpiloter og mente det var sannsynlig at disse ville ønske å delta i mitt prosjekt. På Nordiske språkpiloters hjemmeside er alle tidligere deltakeres e-postadresser gjort tilgjengelige for allmennheten, og i et forsøk på å få mer spredning blant deltakerne hva angår engasjement og grad av

«språkpilotisk» aktivitet, tok jeg også kontakt med de språkpilotene som jeg ikke hadde fått tilsendt informasjon om fra Madsen.

Som beskrevet tidligere var det ved dette masterprosjektets begynnelse 135 utdannede språkpiloter til sammen i Norden, hvorav 15 av dem er norske, alle kvinner og fra forskjellige deler av landet. En av disse jobber i videregående og falt dermed utenfor rammene til mitt prosjekt. To andre lærere var på hjemmesiden registrert med e-postadresser som ikke lenger er i bruk, og disse lyktes jeg heller ikke å finne på andre måter. En fjerde språkpilot arbeider som rektor og sitter i tillegg i språkpilotprosjektets faggruppe som norsk representant. Det faktum at hun er på innsiden av språkpilotprosjektet og at hun for tiden jobber som rektor, og dermed ikke underviser som norsklærer, var noe jeg måtte vurdere om ville passe inn i rammene for mitt prosjekt. Jeg bestemte meg imidlertid for å inkludere denne språkpiloten i utvalget nettopp på grunn av hennes posisjon innad i prosjektet. Å få vite mer om hva hun bidrar med som norsk fagrepresentant og hvilke påvirkningsmuligheter hun har som rektor var blant annet noe av det som virket interessant å spørre henne om og som gjorde at jeg vurderte henne som en nyttig kilde.

Til sammen elleve lærere og én rektor ble kontaktet via e-post med en forespørsel om å få intervju dem til prosjektet mitt (se vedlegg I). I e-posten orienterte jeg dem også om prosjektets formål, jeg presenterte meg selv og jeg opplyste om at jeg også ville søke samtykkeerklæring for deltakelse fra lederne deres. Alle informantene mottok den samme informasjonen. Ved positiv tilbakemelding sendte jeg ut mer informasjon om prosjektet, samt en samtykkeerklæring. Lederne ble kontaktet og tilsendt tilsvarende informasjon og forespørsel om samtykke til lærerens deltakelse. I enkelte tilfeller måtte jeg også sende en e-post med en påminnelse. Dette resulterte i at jeg fikk bekreftelse fra til sammen syv lærere og én rektor om at de ville stille til intervju. Tre av disse var språkpiloter som jeg fant kontaktinformasjonen til på Nordiske språkpiloters hjemmeside, og de resterende fem var personer som Madsen hadde foreslått som aktuelle. Lederne ved lærernes arbeidsplasser tillot deltakelse i prosjektet og underskrev alle en samtykkeerklæring. Jeg lagde en semistrukturert intervjuguide med forhåndsdefinerte temaer (se vedlegg II) som også ble sendt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) sammen med et meldeskjema. NSD gav meg godkjenning til å starte innsamlingen av datamateriale i slutten av september 2013.

Utvalget bestod til slutt av syv kvinnelige norsklærere som underviser fra 3. til 10. årstrinn, og én kvinnelig rektor som er leder på en barneskole. De ulike informantene arbeider i Midt-Norge

og på Østlandet. Årsaken til at det ble en geografisk spredning blant informantene, skyldes tilfeldigheter som har sammenheng med at det totalt sett var få aktuelle deltakere (tolv personer) til prosjektet. Som en konsekvens av at det var få aktuelle deltakere hadde jeg ikke mulighet til å ekskludere eller inkludere noen deltakere med geografisk spredning satt som premiss. At lærerne arbeider på ulike trinn anså jeg som en fordel da det kunne optimalisere mulighetene til å få innsikt i et spekter av erfaringer og opplevelser knyttet til lærernes egen praksis.

Disse åtte informantene anså jeg som en formålstjenlig mengde. Siden jeg hadde en noe uklar kunnskap om det fenomenet jeg skulle undersøke antok jeg at de åtte informantene ville gi meg tilstrekkelig mengde informasjon som også ville være håndterlig innenfor prosjektets rammer. Jeg fikk i tillegg muligheten til å foreta et intervju av prosjektlederen for Nordiske språkpiloter da jeg selv deltok på et kurs. Til sammen utgjør disse ni personene utvalget i mitt masterprosjekt.

3.6 Undersøkelsens setting

Intervjuene ble foretatt i løpet av to uker i oktober/november høsten 2013, altså før jeg deltok på språkpilotkurset i slutten av november 2013. På grunn av prosjektets tidsdimensjon på ti måneder ble det nødvendig å foreta intervjuene før jeg deltok på kurset, og siden en del av intervjuene nettopp omhandlet kurset og informantenes erfaringer knyttet til dette, kan man diskutere om denne rekkefølgen var helt formålstjenlig. Imidlertid fikk jeg, som en konsekvens av min manglende erfaring fra kurset, informantenes forklaringer om kursets innhold og deres beskrivelser av hva de opplevde, uten selv å være farget av mine egne erfaringer.

For å gjennomføre intervjuene med språkpilotene oppsøkte jeg informantene på deres arbeidsplasser. Fordelene ved å foreta intervjuene ansikt til ansikt var at jeg kunne oppdage om en intervjuperson opplevde irritasjon, misforståelser eller usikkerhet knyttet til spørsmålene jeg stilte. Det var også fordelaktig å foreta intervjuene på de ulike informantenes arbeidsplasser, for da traff jeg dem i et miljø hvor de er kjent, har trygghet og kontroll.

Språkpilotkurset ble holdt på Lysebu i slutten av november 2013, og varte fra onsdag til søndag. Observasjonen ble gjennomført alle dagene, og jeg studerte der kursets innhold i ulike settinger, både gjennom hendelser/handlinger iscenesatt av ulike kursholdere, oppgaver vi ble satt til å jobbe med, og gjennom samtaler – særlig gjennom intervjuet med prosjektlederen.

3.7 Beskrivelse av datainnsamlingsprosessen

3.7.1. Gjennomføringen av intervjuene

Jeg gjennomførte individuelle, semistrukturerte intervjuer med rektoren og de syv lærerne, samt prosjektlederen for Nordiske språkpiloter. Intervjuene hadde en varighet på 30–60 minutter. Med meg til intervjuene hadde jeg konkrete spørsmål (se vedlegg III) som jeg hadde forberedt med utgangspunkt i intervjuguiden (se vedlegg II), den foreløpig formulerte problemstillingen og underspørsmål til denne. Alle intervjuene ble tatt opp på en lydopptaker. De ble transkribert i etterkant.

Kvale og Brinkmann (2009) presiserer at intervjuferdigheter læres gjennom intervju praksis. En reell intervjusituasjon er vanskelig å øve på, men med en medstudent var det enkelte momenter ved å «være den som intervjuer» jeg fikk forberedt med på. Det jeg erfarte under intervjuene var at den semistrukturerte formen gav meg muligheten til å stille oppfølgings- og utdypningsspørsmål. Jeg kunne spille videre på ny informasjon som dukket opp. Den åpne formen på intervjuet er gunstig også fordi jeg da kan la informanten snakke og utbrodere temaer hun er opptatt av. Likevel er det sannsynlig at noen intervju personer i en slik situasjon holder tilbake informasjon eller snakker utenom temaet, kanskje som en reaksjon på intervjuerens dominans (Kvale og Brinkmann, 2009). Totalt sett var det ikke vanskelig å få informantene «med på leken» og strukturen på intervjuet medførte at det kom ny og uforutsett informasjon opp i dagen. Siden deltakerne kun hadde fått tilsendt stikkord om hva jeg ønsket å spørre dem om, fikk jeg informantenes spontane reaksjoner som svar. Informantene snakket om elementer som inviterte til videre spørsmål, men også noen som ikke falt innenfor prosjektets rammer. Slik fikk intervjuene noe ulik struktur fordi informantene hadde forskjellig grad av innflytelse på intervjuets innhold. Med andre ord ble det med ulike intervju personer skapt forskjellige samspill hvor det også ble produsert variert kunnskap.

3.7.2 Gjennomføringen av observasjonen

Observasjon kan brukes som en supplerende metode for å få svar på problemstillingene eller for å se dem under en annen synsvinkel (Johannessen et al., 2010). I arbeidet med datainnsamling i denne masteroppgaven ble observasjon som metode et nødvendig supplement for å forstå essensen i kurset og dets intensjoner. Det var viktig for å kunne tolke og beskrive svarene språkpilotene gav meg i intervjuene og for å forstå hva det er de har vært med på.

Som beskrevet tidligere i dette delkapitlet er det vanlig å kombinere ulike feltroller i observasjonen, og i mitt tilfelle innebar det at jeg var et sted mellom deltakende observatør og

fullstendig deltaker, jf. Hammersley og Atkinson. Det betyr at jeg deltok og hadde en aktiv rolle på lik linje med de øvrige kursdeltakerne, samtidig som jeg fikk tid og rom til å intervju prosjektlederen med de såkalte forskerbrillene intakte. Om en blanding av disse to formene for observasjon gir optimale muligheter for datainnsamling er selvfølgelig noe man kan diskutere, men i denne sammenhengen gav de meg muligheten til å komme i kontakt med de andre deltakerne, til selv å oppleve hva deltakelse innebar, og fremdeles være i stand til å notere ned interessante observasjoner fra det jeg hadde sett og opplevd etter endt økt. Ved å kunne delta på lik linje med de andre deltakerne, og samtidig foreta intervju og observasjoner, fikk jeg samlet inn ulike kunnskaper som krevde at jeg inntok ulike roller.

3.8 Diskusjon av datas gyldighet og pålitelighet

I spørsmål om hvor gyldig og pålitelig forskning er snakker man om begrepene reliabilitet og validitet (Johannessen et al., 2010).

Reliabilitet knytter seg til undersøkelsens data: hvilke data som brukes, hvordan de samles inn og hvordan de bearbeides og tolkes (Johannessen et al., 2010). Under intervjuene tok jeg opp samtale på lydopptaker, og dette er med på å styrke reliabiliteten. I tillegg har jeg i dette delkapitlet tilstrebet en åpen og detaljert framstilling av hvordan jeg har gått fram i prosessen og de valgene jeg har tatt underveis, både når det gjelder metode, utvalg, og datainnsamling. Gjennom masteroppgavens delkapittel kalt «Undersøkelsen» vil jeg beskrive fremgangsmåten i bearbeidelsen av materialet og utarbeidelsen av kategorier, inklusive de endelige resultatene. Jeg vil redegjøre for tolkningene jeg foretar og nøye beskrive valgene jeg gjør i analyseprosessen. Dette er med på å styrke reliabiliteten.

Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer «virkeligheten» (Johannessen et al., 2010). Innen kvalitativ forskning er forskeren delaktiv i forskningsprosessen og er i seg selv et instrument i den forstand at hun har en nærhet til personene det forskes på. Forskeren må forholde seg reflektivt til egen subjektivitet gjennom hele prosessen, hva den gjør deg i stand til å se og hva den hindrer deg i å se (Nilssen, 2012). Jeg har satt meg godt inn i konteksten jeg forsker innenfor, både med min bakgrunn fra lærerutdanningen, gjennom relevant teori og gjennom deltakelse og observasjon på språkpilotkurset. Videre har jeg gjennom semistrukturerte intervjuer stilt spørsmål til lærere med erfaringer fra den samme konteksten. Forskning kan aldri bli objektiv og jeg har vært bevisst erkjennelsen om at mine antakelser, mitt faglige perspektiv, mine fordommer, min

forståelse og mine erfaringer kan ha påvirket hvordan jeg har stilt spørsmål til informantene og hvilke svar jeg har fått. Det kan også ha påvirket hvordan jeg har fortolket dataene.

3.9 Ethiske drøftelser

Forskningsintervju som metode kan representere mange etiske problemer. Det krever en fin balanse mellom intervjuerens ønske om å innhente interessant kunnskap og hennes respekt for intervjupersonens integritet etisk sett. Relasjonen mellom intervjueren og den intervjuede avhenger av intervjuerens evne til å skape et rom der intervjupersonen fritt og trygt kan snakke (Kvale og Brinkmann, 2009). I mitt tilfelle innebar forskerrollen hovedsakelig «å være den som intervjuer» og i forkant av intervjuene var relasjoner og roller noe jeg reflekterte mye rundt. Som adjunkt, men med lite praksiserfaring fra yrket, og som masterstudent med minimal forskererfaring, skulle jeg undersøke læreres opplevelser av sin egen praksis i yrket. Disse opplysningene viser en nokså åpenbar skjevhet i intervjusituasjonen: Hvem er jeg til å kunne undersøke dette? For å sette det litt på spissen: Her kommer det inn en utenforstående som skal prøve å tolke erfarne læreres praksis innenfor et forholdsvis lite tema i et omfattende og innholdstett norskfag. Dette er likevel ikke et utelukkende negativt utgangspunkt: Som utenforstående har man også gode muligheter til å studere en yrkeskontekst fra en annen vinkel, noe jeg mener kan bære frukter når man ber intervjupersoner forklare sin hverdag, sine holdninger og erfaringer. På den måten er man ikke farget av egne erfaringer fra den samme konteksten som intervjupersonene befinner seg innenfor, og denne avstanden gjør at man kanskje legger vekt på andre momenter enn man hadde gjort i tilsvarende situasjoner hvor man ser mer innenfra. I min tilnærming til intervjupersonene var målet å få tak i deres perspektiver, holdninger og erfaringer. Uten å forsøke å være «en av dem», men å få tak i hvordan akkurat disse menneskene opplever og setter ord på sin livsverden. Det var i den forbindelse fordelaktig at intervjuene ble holdt på informantenes arbeidsplasser – i et miljø hvor de er kjent og har tilhørighet.

4.0 Undersøkelsen

Som jeg har formulert det under avsnitt 1.2 om masteroppgavens hovedformål og forskningsspørsmål, dreier prosjektet mitt seg om å undersøke hva norsklærere oppgir at spesifikk lærerkursing i nabospråksdidaktikk fører til av endringer i deres praksis. Undersøkelsen omhandler hva lærerne selv rapporterer om av eventuelle praksisendringer som resultat av kursdeltakelsen, og om de oppgir noen motkrefter som begrenser eller demper deres muligheter til å foreta praksisendringer, eller som påvirker vektleggingen av nabospråk i deres undervisning. Praksis i denne sammenhengen vil gjelde lærernes individuelle, didaktiske praksis i yrkeshverdagen når det kommer til undervisningsrelaterte oppgaver, og den mer kollektive siden ved praksisen som innebærer lærernes praksis som fagpersoner i det kollegiale fellesskapet på arbeidsplassen. Det mer bakenforliggende, lærernes egne holdninger til nabospråk og nabospråksdidaktikk, blir også tatt med i betraktningen, da holdninger som lærerne selv oppgir å ha om emnet kan gi et bilde på hvordan lærernes eget engasjement og interesse for emnet har påvirkning på både kursdeltakelsen og deres egen undervisning.

For å belyse forskningsspørsmålet valgte jeg i utarbeidelsen av intervju spørsmål blant annet å ta utgangspunkt i språkpilotkursets uttalte målsettinger for deltakelse. Disse kursmålene, omtalt i avsnitt 1.5.2, som å opprette et nordisk nettverk, å være en ressursperson på arbeidsplassen, å kunne bidra med et nordisk perspektiv i det kollegiale samarbeidet, og å kunne tipse kollegaer om undervisningsopplegg og metoder, dannet altså utgangspunkt for intervju spørsmålene. Min hensikt med å ta utgangspunkt i disse målsettingene er ikke å undersøke om målene har blitt nådd, de fungerer mer som variabler for å undersøke mulig praksisendring. I intervjuene ønsket jeg derfor å benytte en del spørsmål knyttet til kursmålene for å undersøke om lærerne ble inspirert og påvirket til å endre noe i sin individuelle praksis og hvorvidt de som ressurspersoner på arbeidsplassen kan sies å ha hatt påvirkning på praksisendringer på et mer kollektivt nivå.

For å undersøke lærernes holdninger til nabospråk stilte jeg dem spørsmål som blant annet handlet om de selv leser nabospråklitteratur på fritiden, hva de anser som de viktigste grunnene til å jobbe med nabospråk i skolen, hva de mener om det nordiske perspektivet i læreplanen, og hva de tror de andre morsmålslærerne på deres arbeidsplass tenker om temaet. Dessuten var det også noen elementer av mer kontekstuell art som jeg fant nødvendig å undersøke, og spørsmål som inkluderte dette handlet om hvordan lærerne fikk vite om kurset, om ledelsen på skolen sørget for at det ble noen form for etterarbeid og presentasjon da lærerne kom tilbake på arbeidsplassen, hvor lenge de har undervist i norskfaget, hva slags utdanning de har, om

hvordan de opplevde å delta på kurset og om de opplevde at det de erfarte på kurset hadde noen relevans for dem. Med disse innfallsvinklene ønsket jeg å få svar som jeg kunne undersøke om hadde noen sammenheng, og om disse mer eller mindre relaterte innfallsvinklene har påvirket lærerne til å endre noe i sin praksis, og i så fall hva endringene omhandler. I analyseprosessen har disse innfallsvinklene og de uttalte målene med kursdeltakelsen vært sentrale. *Endring* i denne sammenhengen er da altså knyttet til om lærerne som språkpiloter og norsklærere har blitt påvirket til å arbeide på nye eller andre måter i sin individuelle, didaktiske praksis, som et resultat av deltakelse på språkpilotkurset, og om de har blitt påvirket til å bidra til praksisendringer på et mer kollektivt nivå på arbeidsplassene. Jeg vil også vurdere om disse endringene kan ses i sammenheng med lærernes holdninger til temaet og kontekstuelle detaljer som ledelse, utdanning og liknende. Det vil også være interessant å se disse endringene i sammenheng med det som lærerne opplever av eventuelle motkrefter.

De innsamlede dataene har i mitt prosjekt vært gjennom en firedelt analyseprosess: tematisk sortering av svar, abstraksjon ved å trekke ut likheter og sammenhenger for å avdekke om noen tendenser i materialet trer fram, plassering i kategorier ut fra tendensene, samt drøfting i lys av tidligere forskning og annen relevant teori. For å tilstrebe kravet om transparens vil jeg nå gjennomgå denne prosessen.

4.1 Analyseprosessen

Intervjusvarene ble sortert tematisk, både i sitatform direkte hentet fra transkripsjonen, og som skriftlige resymé av flere svar samlet. Tematiseringen var mer eller mindre direkte koblet opp mot intervjuspørsmålene, og i noen tilfeller ble hele spørsmål forkortet ned til ett ord, f.eks. spørsmålet «Fikk du noe tid av din overordnede til å presentere for kollegaene dine da du kom tilbake til arbeidsplassen», som ble sortert innunder temaet «Ledelse».

Deretter bestod arbeidet i å abstrahere ut ulike begrep, utsagn og elementer. Betydningsfulle ord i forbindelse med både endringer, holdninger og kontekstuelle detaljer ble kodet, som f.eks. «samarbeid», «bevissthet» og «tid». Denne delen av prosessen tydeliggjorde fellesnevnerne og forskjeller i intervjupersonenes svar, og kodene dannet utgangspunktet for utarbeidelsen av kategorier.

I utarbeidelsen av kategorier ble det i begynnelsen nødvendig å snevre materialet inn ved å gjøre om intervjuspørsmålene til ja/nei-påstander. Disse påstandene ble plassert i et krysskjema hvor f.eks. intervjuspørsmålet «Har du opplevd at du er en ressurs på skolen du jobber på?» ble til påstanden «Jeg opplever meg selv som en ressurs på arbeidsplassen», og der svar som kunne

tolkes i retning «Ja» ble krysset av for. I tillegg utarbeidet jeg nye påstander abstrahert ut fra intervjuvarene, eksempelvis påstanden «Jeg føler ensomhet i behandlingen av temaet nabospråk». Denne systematiseringen viser om intervjupersonene deler tilnærmet like oppfatninger, eller om de avviker fra hverandre, og den nye informasjonsstrukturen gjør det lettere å se sammenhenger mellom påstandene om praksisendringer, holdninger og kontekstuelle detaljer. Kompleksiteten i lærernes svar forsøkte jeg å favne ved å formulere noen overordnede kategorier som til en viss grad også kan tolkes som årsakssammenhenger. Det betyr at svar fra lærerne som avdekker deres syn på og holdninger til nabospråk og nabospråksdidaktikk som tema ble samlet under kategorien «Holdninger». Svar som omhandler individuelle eller kollektive praksisendringer knyttet til kursdeltakelse ble samlet under kategorien «Resultat av kursing». Lærernes svar som kan betraktes som motkrefter – altså ulike årsaker til ufullkommenhet i vektleggingen av nabospråk i undervisningen, og/eller som hindrer eller demper lærernes muligheter til å foreta praksisendringer, ble samlet under kategorien «Begrensninger».

Videre i dette analyse- og drøftingskapitlet vil jeg legge vekt på å presentere resultatene fra intervjuprosessen og analysene i form av de overordnede og endelige kategoriene. Her vil svarene fra både den ene rektoren og de syv lærerne inngå. Hver kategori er inndelt i underoverskrifter som belyser ulike komponenter ved kategoriene. Til slutt i hver kategori drøfter jeg dataene i lys av tidligere forskning på området, deriblant de tre masteroppgavene av Aas, Østlie og Sundby. Som nevnt tidligere har disse masteroppgavene relevans fordi de blant annet omhandler læreres opplevelser og erfaringer i tilknytning til nabospråksundervisning og aktuell praksis på området, og de skisserer noen holdningsvariabler og problemområder til temaet som er interessante også i forbindelse med min undersøkelse. Intervjuvarene fra prosjektlederen i språkpilotprosjektet supplerer jeg også med i drøftingen, i og med at de er utfyllende om prosjektet og prosjektets utgangspunkt. Andre undersøkelser om lærere og nabospråksdidaktikk, samt annen aktuell teori vil også bli trukket inn i drøftingen der det er relevant.

4.2 Holdninger

Denne kategorien omhandler lærernes svar som reflekterer deres holdninger til nabospråkstemaet og nabospråksdidaktikk. Holdninger kan i denne sammenhengen forstås som et vidt begrep hvor ulike holdningsvariabler blir benyttet for å illustrere og favne de ulike måtene lærerne stiller seg til temaet på. Det dreier seg om lærernes egenrapportering vedrørende både fritidslesing og interesse for det nordiske. I tillegg handler det om lærernes synspunkter

om betydningen av læreres eget engasjement som utgangspunkt for nabospråksundervisning, hvor engasjement kan forstås som et uttrykk for interesse. Hvis man legger til grunn at holdninger påvirker praksis, vil hvordan lærerne vurderer egen undervisning og hvilke argumenter de legger til grunn for hvorfor man bør jobbe med nabospråk i skolen, kunne reflektere holdninger de har til hva elevene skal lære og til hvor viktig de mener nabospråk er. Til sammen kan disse innfallsvinklene gi et bilde på om kursdeltakelse og vektlegging av nabospråk i undervisningen kommer som følger av lærernes egne holdninger, eller om det er slik at de har blitt påvirket fra øvrig hold til å delta på etterutdanningskurset og til å følge opp kursets målsettinger i praksis. Man kan dermed se på denne kategorien som et slags bakgrunnsbilde for kategoriene «Resultat av kursing» og «Begrensninger» som kommer senere.

4.2.1 Lesing av litteratur på nabospråkene

Som et ledd i kartleggingen av den enkeltes nabospråksinteresse stilte jeg lærerne spørsmål om de selv leser litteratur fra nabolandene på originalspråkene.

Tre av de syv lærerne forteller at de på fritiden leser litteratur fra nabolandene på originalspråkene. En annen lærer sier at det ikke er noen bestemt grunn til at hun ikke leser litteratur på originalspråket, men at det er lettere å få tak i oversatte bøker. En tredje lærer sier at hun helst leser litteratur på engelsk. Rektorinformanten forteller at hun alltid har lest mye litteratur fra nabolandene på originalspråkene.

4.2.2 Interesse for det nordiske

Når det gjelder lærernes interesse spurte jeg dem om de anser seg selv som «alltid» å ha hatt en interesse for det nordiske, eller om dette er noe som har kommet i etterkant av kurset. Dette for å undersøke om det er lærere som i utgangspunktet har en nordisk interesse som oppsøker og melder seg på språkpilotkurs.

Fem av de syv lærerne og rektorinformanten forteller at de alltid har vært interessert i det nordiske. En annen lærer sier at hun ikke hadde noen anelse om at man overhodet skulle behandle nabospråk som tema i norskfaget på barnetrinnet. En tredje, som ikke anser seg selv som en som alltid har hatt en interesse for det nordiske, sier at det i ettertid har vært vanskelig å holde oppe den interessen hun fikk på kurset. De to sistnevnte lærerne fikk via ledelsen på arbeidsplassen tips om kurset og de sier begge at interessen for det nordiske har kommet som en konsekvens av deltakelse på etterutdanningskurset.

4.2.3 Betydningen av lærerens eget engasjement

En lærers personlige interesse og kunnskapsområder har ofte innflytelse på hva man vektlegger i større og mindre grad i undervisningen. Har man et engasjement innenfor noe vil man kunne utnytte dette engasjementet i undervisningssammenheng. I denne sammenhengen ønsket jeg å få tak i om lærerne tror at dette også har betydning i vektleggingen av temaet nabospråk.

På spørsmål om de mener at vektleggingen av nabospråk som tema i undervisningen er avhengig av den enkelte lærerens engasjement, svarer alle lærerne i min undersøkelse at det i stor grad avhenger av det. En lærer påpeker at faglig bakgrunn også spiller inn, og hvor personen er utdannet, i betydningen høyskole eller universitet. Hun sier at det finnes forskjeller blant hennes kollegaer hva angår nabospråksperspektiv i norskundervisningen, noe hun mener har sammenheng med hvilken utdanning personen har, og hun bruker som eksempel lærerutdanningen på den ene siden og nordisk hovedfag på den andre. Denne læreren er også øvingslærer for studenter. Som en konsekvens av kursdeltakelsen har hun begynt å spørre studentene om de møter et nordisk perspektiv i sin utdanning. Ifølge informanten svarer studentene at de gjennom høyskolens lærerutdanning møter dette i svært liten grad.

Rektorinformanten sier i intervjuet at språkpilotkurset har en spennende innfallsvinkel siden det også inkluderer deltakere som er praksisveiledere. Om disse praksisveilederne lykkes med å engasjere studentene gjennom deres utdanning og praksis, vil framtidige lærere som kommer inn i skolen vite at nabospråk er et tema man faktisk skal undervise i.

En annen lærer mener at lærerens eget engasjement påvirker vektleggingen av flere norskfaglige tema enn nabospråk, og hun nevner som eksempel eventyr. Informanten mener det er sannsynlig at en lærer som har en forkjærlighet for eventyr vil bruke mer tid på det enn en norsklærer som ikke har det.

4.2.4 Hvordan lærerne ser på sin egen nabospråksundervisning

Synspunkter om egen nabospråksundervisning kan være en innfallsvinkel til ulike holdninger lærerne har til nabospråk. Lærernes omtale av hvordan de prioriterer og vektlegger nabospråk i undervisningen vil kunne gi et bilde av hvilke holdninger de har til temaet.

Blant de ulike lærerne er det forskjeller på hvordan de sier at de vektlegger nabospråk. Et mål for tre av informantene er å få inn nabospråk mer jevnlig i undervisningen, og ikke kun i norskfaget. To av dem snakker om at de ofte har «smådrypp» av svensk og dansk inn i undervisningen fordi de ønsker å ta det inn der det er relevant, og for å unngå at elevene møter

temaet kun en gang i løpet av året som en «nabospråksbolke». En lærer sier hun er opptatt av å bruke nabospråk der det er relevant, og dermed også tverrfaglig. Et eksempel hun nevner er om det har deltatt en svensk eller dansk person i tv-programmet «Skavlan» som kan være av relevans for noe de jobber med i samfunnsfag. Tilsvarende bruker hun en liten nyhetssending, eller historier/eventyr med svensk eller dansk opplesning. Hun er opptatt av å øve opp elevenes språkkø, og legger også inn nabospråk i franskundervisningen hvor hun spør elevene etter glosers betydning på fransk, norsk, svensk og dansk. Dette benevner hun som kontrastiv språkundervisning. Det er ønskelig at elevene trenes i å høre ulike språk og til å tåle at man ikke forstår alt, noe hun mener er fordelaktig hvis de senere i livet skal lære seg et språk de aldri har hatt noen formell opplæring i.

I intervjuet med rektorinformanten forteller hun det ikke er vanskeligere å undervise i nabospråk enn i nynorsk. Hun sier at det i begge tilfeller bør handle om å begynne en diskusjon rundt språk ut fra nysgjerrighet og engasjement heller enn terping og grammatikk. – Slik kan man unngå at både nynorsk og nabospråk blir «blindtarmer» som det settes av egne timer til, isolert fra den øvrige språkopplæringa, sier hun.

4.2.5 Hva er de viktigste begrunnelsene for å arbeide med nabospråk i skolen?

Under intervjuene ba jeg lærerne fortelle om hva de anser som de viktigste begrunnelsene for å arbeide med nabospråk i skolen. Gjennom lærernes argumenter kan man få et bilde av hvilken betydning de ilegger undervisning i nabospråk. Hvordan nabospråksundervisning begrunnes vil derfor være en holdningsvariabel som kan gjenspeile lærernes mål med og syn på undervisning i nabospråk.

Det framtidige aspektet er noe tre av de syv lærerne nevner som én av de viktigste begrunnelsene for å arbeide med nabospråk i skolen. For elever som én dag ønsker å studere i Skandinavia, skal det ikke være slik at språket skal sette en stopper for dem. Med språkforståelsen har elevene, med tanke på jobb og framtid, et mye større språkområde de kan virke innenfor uten store problemer.

Tre av lærerne nevner også det historiske perspektivet, og sier at siden vi deler så mye historie har det også betydning for vår identitet som norske i dag. Skandinavia består av forholdsvis like land med små forskjeller i politisk styre og samfunnsstruktur, og et samlet Norden er et sterkere fellesskap enn Norge alene, som er et lite land i verdensammenheng.

En annen lærer snakker om at norsk og nabospråkene er som ulike dialekter å regne og at vi derfor har alle mulige forutsetninger for å klare å kommunisere med hverandre. «Undervisning i nabospråk må handle om at vi har en forståelse som vi må jobbe for å ikke miste», sier hun og understreker at elevene kan bli mer bevisst sitt eget språk gjennom undervisning om nabospråkene.

Når det gjelder engelsk som skandinavisk kommunikasjonsmiddel, sier én lærer at vi i bør kunne snakke sammen uten at vi bruker et fremmedspråk som engelsk for å kommunisere, og at dette motiverer henne for å arbeide med nabospråk. En annen lærer, som jobber på mellomtrinnet, er opptatt av at vi ikke skal sette nabospråk og engelsk opp mot hverandre fordi de er like viktige, hun sier: «Elevene våre vil bli verdensborgere i mye større grad enn oss, så det er kjempeviktig at de kan minst ett fremmedspråk før overgangen til ungdomsskolen». Videre sier hun at det derfor er viktig å arbeide med elevenes språkholdninger slik at de lærer at man med litt «godvilje» kan forstå, og om man ikke forstår må man tørre å spørre, «nabospråk er ikke noe som er vanskelig».

Rektorinformanten forteller i intervjuet at barn som lærer å lytte, lærer og forstår språk bedre og blir mer fleksible og tolerante. I arbeid med nabospråklige tekster sier hun at «det handler om å komme over den barrieren hvor vi tenker at språk er vanskelig. For i det øyeblikket vi tenker at 'dette blir krevende og vanskelig', vil også teksten bli uinteressant».

4.2.6 «Holdninger»: Oppsummering og drøfting

Lederen for språk-pilotprosjektet sier i intervjuet at deltakerne på kurset er blandet når det kommer til interesse og engasjement for det nordiske i skolen, men at det for en stor andel av deltakerne er snakk om en allerede eksisterende interesse som ligger bak, siden man tross alt drar hjemmefra i fire-fem dager og etterlater familie og jobb. På bakgrunn av dette kan man anta at det er sannsynlig at lærere som melder seg på et kurs i nabospråk i utgangspunktet har en nordisk interesse. I min undersøkelse forteller rektoren og tre av de syv lærerne at de på fritiden leser litteratur fra nabolandene på originalspråket, og fem av syv, samt rektorinformanten, hevder alltid å ha hatt en interesse for det nordiske. For rektorinformanten og disse fem lærerne er det sannsynlig at deres individuelle interesse har bidratt til at de meldte seg på kurset. Selv om det er skolens ledelse som til sist avgjør hvilke lærere som skal delta på ulike etterutdanninger, kan dette kanskje indikere at de fem lærerne har blitt involvert i denne avgjørelsen, vurdert ut fra hva de oppgir når det gjelder personlig interesse. Hos de siste to lærerne, hvis nordiske interesse ikke alltid har vært til stede, har ledelsen hatt en

påvirkningskraft når det kommer til å få lærerne til å delta på språkpilotkurset. Avgjørelsen om etterutdanning for lærere må forholde seg til lærernes faglige behov og interesse, samtidig som man må ta skolens behov i betraktning (Hagen & Nyen, 2009). I min undersøkelse er det to lærere som har blitt påvirket av ledelsen til å delta, noe som kan vitne om at kompetanseutvikling innenfor nabospråksemnet har blitt prioritert av ledelsen. Disse to lærerne forteller i intervjuet at deres nordiske interesse har kommet som en konsekvens av kursdeltakelsen. Dette er i tråd med en av konklusjonene i Aas' undersøkelse, hvor hun skriver at en lærers interesse for språk, kultur og forhold i nabolandene ofte blir styrket gjennom deltakelse på kurs. Læreren er en viktig person i formidlingen av dette til elevene, og hennes holdninger og interesser på området er derfor i mange tilfeller avgjørende. Kursdeltakelse kan gi lærerne holdninger til det nordiske som de tar med seg tilbake til egen undervisningssituasjon (Aas, 2000, s. 164). Språkpilotkurset kan derfor sies å bidra til å forsterke deltakernes allerede eksisterende interesse for det nordiske, men også vekke et engasjement hos andre som ikke alltid har hatt interessen. Hos sistnevnte gruppe vil det derimot være behov for informasjon utenfra fordi de ikke vil oppsøke kurs av denne typen på egen hånd. For to av lærerne i min undersøkelse har ledelsen spilt en sentral rolle i så måte.

I den tro at holdninger påvirker handlinger, vil interesse og engasjement ha betydning når det kommer til hvordan nabospråk vektlegges i undervisningspraksisen. Alle de syv lærerne i min undersøkelse er samstemte om at personlig engasjement spiller en sentral rolle i vektleggingen av nabospråk i undervisningen. Dette kan indikere at en lærers personlige interesse for emnet er av betydning for å lykkes med å endre eller forbedre praksis. Én lærer i min undersøkelse nevner at faglig bakgrunn også kan ha betydning for hvordan man vektlegger emnet i undervisningen. Hun mener at det på hennes arbeidsplass virker som at lærere med utdanning i nordisk fra universitetet i større grad har kjennskap til og arbeider oftere med nabospråk i undervisningen, sett i forhold til lærere med utdanning fra høgskole. I den landsomfattende holdningsundersøkelsen blant norsklærere i ungdomsskolen og videregående skole som ble gjennomført på oppdrag fra Språkrådet i 2010, var et av hovedfunnene at utdanningsnivået og erfaringene til lærerne er vesentlig for hvilke holdninger de har til norskfaget. Når det gjelder kompetanse, viste det seg at de fleste lærerne med lengst utdanning (master-/hovedfag) opplever at de har god eller ganske god kompetanse til å undervise i de emnene læreplanene krever at de skal undervise i. I holdningsundersøkelsen var det flere norsklærere i ungdomsskolen med en utdanning fra lærerhøgskolen enn totalutvalget, og kun 6 % av norsklærerne i ungdomsskolen var master-/hovedfagsutdannet. Hva angår nabospråk var det

noen flere norsklærere i videregående studieforbereidende enn i ungdomsskolen som oppgav at de i ganske stor grad har tilstrekkelig kompetanse. Overordnet var hele 46 % av lærerne uenige i at dagens norsklærere har tilstrekkelig kompetanse i å undervise i nabospråk (Pran & Ukkelberg, 2011). Dette med faglig nivå utfylles av Tore Kristiansen, dansk lektor i sosiolingvistikk, i det han finner at lærere i videregående og på høgskole/universitet mener det er viktigere at de unge lærer å forstå nabospråkene enn det grunnskolelærere mener. I hans undersøkelse fra 2008 om språkforståelse og holdninger til nabospråk blant norske lærere som deltok på et nordisk kurs på Schæffergården, fant Kristiansen at det er holdningsforskjeller mellom lærere arbeidende på ulike nivå i utdanningssystemet: «Når svarmaterialet analyseres fordelt på institusjoner, finner man at de betydelige forskjeller gjennomgående henger sammen med hvilket nivå i utdannelsessystemet lærerne arbeider på» (Kristiansen, 2008, s. 55). Dette kan bidra til å styrke antakelsen om at utdanningsnivå har sammenheng med hvor mye læreren vektlegger nabospråk i undervisningen, vurdert ut fra at lærere i videregående og på høgskole/universitet anslagsvis har en annen faglig bakgrunn enn det lærere i grunnskolen har. Kristiansens materiale er imidlertid nokså lite, og kun 45 av totalt 292 lærere kom fra videregående skole, noe som gir lite grunnlag for å peke på tendenser (Sundby, 2013).

I min undersøkelse er det for få informanter til at det er grunnlag for å si at forskjeller i utdanningsnivå har betydning når det kommer til hvilke holdninger og kompetanse de synes å ha til nabospråk og nabospråksdidaktikk, vurdert ut fra at lærerne arbeider på ulike trinn og har ulik utdanning som strekker seg fra barnehagelærer med videreutdanning, via allmennlærerutdanning, til nordisk hovedfag. Som nevnt hevder én av lærerne i min undersøkelse at faglig bakgrunn kan ha betydning for hvordan men vektlegger emnet i undervisningen. Tatt i betraktning holdningsundersøkelsens resultater og min tolkning av Kristiansens funn, kan man indikere at utdanningsnivå har sammenheng med hvilken nabospråklig kompetanse lærerne besitter, noe som gir grunnlag for å si at antakelsen til læreren i min undersøkelse kan ha rot i virkeligheten.

Én av lærerne i min undersøkelse, som også er praksisveileder, har erfart at praksisstudenter fra lærerhøgskolen rapporterer om lite kjennskap til nabospråk og nabospråksdidaktikk gjennom sin utdanning. I en artikkel i boken *Nabosprogsdidaktikk* skriver prosjektleder for språkpilotkurset, Lis Madsen, at hvis lærere i grunnskolen skal kunne løfte nabospråksoppgaven, må de dels gjennom sin utdanning oppnå en fortrolighet med å lytte til og lese svensk og dansk, og de må ha innsikt i de ulike språkenes historie og utvikling, i tillegg til en kontrastiv forståelse. Videre skriver Madsen at hvis studentene skal kunne begrunne

arbeidet med nabospråkene er det derimot ikke nok med språklig innsikt, de må også tilegne seg en didaktisk kompetanse innenfor feltet (Madsen, 2006, s. 219). Det synes åpenbart at språkpiloter som også er praksisveiledere her har en gylden mulighet til å dele sin nordiske interesse med studentene. Imidlertid må dette oppdraget først og fremst være en oppgave for lærerutdanningene. Ved å se nærmere på Kunnskapsdepartementets nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen, som er førende for de ulike utdanningsinstitusjonenes programplaner, ser man at nordiske språk i størst grad er nevnt under retningslinjene for Norsk 1 og 2 for studentene ved 5.–10.-trinnutdanningen. Under omtalen av studentens læringsutbytte i emnet Norsk 1 står det skrevet at «Studenten har kunnskap om svensk, dansk og samisk og kjennskap til andre nordiske språk og nasjonale minoritetsspråk» (Kunnskapsdepartementet, 2010b, s. 29). I emnet Norsk 2 for både 1.–7.-trinn og 5.–10-trinn står det at studenten «Kan setje sentrale norske tekstar inn i ein historisk samanheng og sjå dei i lys av nordisk og annan internasjonal litteratur» (Kunnskapsdepartementet 2010a, s. 32, 2010b, s. 32). For 5.–10.-trinnutdanningen gjelder også sistnevnte punkt for oversatte, samiske tekster. Når det gjelder emnet Norsk 2 for 1.–7.-trinn står det innledningsvis at den enkelte utdanningsinstitusjonen kan åpne for spesialisering i sentrale fagområder innenfor emnet, og her nevnes nordisk språk som et eksempel på fordypningsemne. I Norsk 1 for 1.–7.-trinn står imidlertid ikke det nordiske nevnt som et eksplisitt læringsmål for studenten, men det legges vekt på at studenten skal ha kunnskap om den gjeldende læreplanen for skolens norskfag (Kunnskapsdepartementet, 2010a, s. 31). Dersom studenten i emnet Norsk 1 ved 1.–7.-trinnsutdanningen ikke bygger videre med emnet Norsk 2, er det med andre ord en mulighet for at studenten ikke kjenner til at nabospråk skal inngå i norskfaget på småskoletrinnet, noe som er nevnt som et kompetansemål allerede etter 4. årstrinn. Formuleringene i retningslinjene for begge trinnutdanningene er forholdsviss åpne, både når det gjelder hva slags kunnskap studenten skal ha om svensk og dansk og «andre nordiske språk», og hva slags nordiske tekster de «sentrale norske tekstene» skal ses i lys av. Med andre ord kan man hevde at de kommende lærernes nabospråkskompetanse avhenger av hvordan den enkelte utdanningsinstitusjonen tolker de nasjonale retningslinjene og videre vektlegger emnet nabospråk i sine programplaner, og om nordiske språk velges som et spesialisert fordypningsområde. Språkpilotkurset utrunder lærere og praksisveiledere med nabospråksdidaktisk kompetanse de enkelt kan formidle videre til lærerstudenter. Imidlertid er det grunn til å tvile på effekten av dette dersom studentene ikke møter dette perspektivet i nevneverdig grad gjennom sin utdanning. Ifølge den danske språkforskeren Jørn Lund er det nordiske perspektivet i skolen avhengig av de lærerne som har en spesiell interesse for emnet: «[...] det nordiske står og falder stadig med, at nogle ildsjæle formidler det. Og de findes

heldigvis, de utdanner sig som sprogpiloter, deltager i nordiske kongresser og læser hindandens litteratur» (Lund, 2012, s. 16). Om de kommende lærerne ikke har tilstrekkelig kompetanse og kunnskap om nabospråk og nabospråksdidaktikk, vil kanskje elevenes kunnskap om dette temaet være prisgitt den enkelte «ildsjæl» også i framtiden.

Madsen vektlegger at nabospråksundervisning får størst betydning og suksess om den integreres i den alminnelige undervisningen på morsmålet, der hvor det er mulig og relevant. Og hvis målet er å gjøre elevene fortrolige med å forstå talt og skrevet nabospråk, så er det viktig at undervisningen ikke kun begrenser seg til få avgrensede forløp (Madsen, 2006, s. 224). Dersom nabospråk blir noe merkelig som dukker opp en gang i blant, og som ikke angår hverdagen, er det altså grunn til å tvile på effekten (Aurstad, 2013). For tre av lærerne i min undersøkelse er en jevnlig behandling av nabospråksemnet et mål, og gjerne også på tvers av fag, der det er relevant. Når det gjelder de viktigste begrunnelsene for å arbeide med nabospråk i skolen er det tre lærere som nevner elevens framtidssikter som en begrunnelse. Det er særlig én lærer i min undersøkelse som viser dette gjennom omtalen av egen nabospråksundervisning som hun benevner som kontrastiv språkundervisning. Denne typen undervisning begrunner hun ut fra at elevene bør være fortrolige med å høre ulike språk hvis de senere i livet skal lære seg et språk de aldri har hatt noen formell opplæring i. Læreren er også den eneste i min undersøkelse som hevder å ha lik grad av aktivitet i behandlingen av nabospråk som tema i undervisningen før og etter kursdeltakelsen. Hun setter elevenes framtidssikter i sammenheng med den konkrete språkundervisningen hun omtaler at hun bedriver. Med andre ord kan man si at hennes språkholdninger reflekteres i undervisningen.

I intervjuet med prosjektlederen forteller hun at hun er opptatt av at man i undervisningen bør skape en bevissthet om at språk kan brukes til noe, at det er noe mer enn en nasjonalromantisk fastholdelse fra fortiden. –Undervisningen bør kunne legge opp til at forståelse av nabospråk er noe attraktivt, på samme måte som det er attraktivt å kunne fremmedspråk som engelsk, tysk og fransk, sier hun. Lærerne og rektoren i min undersøkelse nevner også flere begrunnelser for å arbeide med nabospråk i skolen, begrunnelser som har med språkholdninger å gjøre. Det handler om å «tørre å spørre om noe er vanskelig» og å «komme over barrieren hvor vi tenker at språk er vanskelig». En lærer er også opptatt av at språklig kunnskap om nabospråk på den ene siden og engelsk på den andre, ikke skal stå i veien for hverandre. Vurdert ut fra dette synes lærerne i min undersøkelse å være opptatte av at elevene bør kjenne til ulike strategier de kan benytte i møtet med nabospråkene og at språklig mangfold er noe som er attraktivt og viktig for elevenes framtid.

4.3 Resultat av kursing

Svar som kan tolkes som praksisendringer forårsaket av kursdeltakelse på Nordiske språkpiloter har blitt samlet i denne kategorien. Det gjelder svar hvor lærerne rapporterer om opplevelser og erfaringer knyttet til ulike deler av og mål ved kursingen, og som i ulik grad har hatt påvirkning på dem og deres praksis når det kommer til både individuelt og kollektivt nivå. Stikkord i den sammenheng er aktivitet, undervisningsmetoder og læringsressurser, nordisk nettverk, deltakelse på konferanse og læreren som en ressurs på arbeidsplassen.

4.3.1 Endring av aktivitet i egen undervisning

Fem av de syv norsklærerne jeg intervjuet forteller at de som en konsekvens av kursingen har økt grad av aktivitet i behandling av temaet nabospråk i undervisningen. Aktivitet i denne sammenhengen innebærer om lærerne har benyttet mer tid til nabospråk i norskundervisningen etter kurset sammenlignet med før. Det ble ikke spurt etter antall timer brukt til nabospråk i løpet av året, eksempelvis «0–2», men heller om lærerne selv opplever at det har vært en endring av aktivitetsgraden i egen undervisning. To av lærerne rapporterer om tilsvarende aktivitet som før kurset, og hos den ene læreren er det ut fra svarene grunn til å tro at undervisning i nabospråkene begrenses til det som står omtalt i læreboka, eventuelt litteratur fra nabolandene i form av oversatte tekster. I det andre tilfellet beskriver læreren en variert og tverrfaglig behandling av temaet, noe som hun har bedrevet hele tiden uavhengig kursdeltakelsen.

Når intervjupersonene blir bedt om å sammenligne seg med andre norsklærere på arbeidsplassen, svarer seks av syv at de tror de er mer aktive i behandlingen av nabospråk som tema i undervisningen enn kollegaene sine.

4.3.2 Økt kunnskap om undervisningsmetoder og læringsressurser

Gjennom min observasjon under deltakelsen på språkpilotkurset fikk jeg innblikk i noe av det som eksisterer av undervisningsmetoder og læringsressurser som kan benyttes i nabospråksundervisning og i mer generell morsmålsundervisning. Film, musikk, nordisk barne- og ungdomslitteratur, samarbeidsskriving (såkalt collaborative writing), drama som metode, «Å samtale om tekst»-metoden, og nordiske nettsider (eksempelvis nordeniskolen.org) var noe av det vi som var deltakere på kurset i november 2013 fikk informasjon om og undervisning i. *Undervisningsmetoder og læringsressurser* ble ikke definert ytterligere for lærerne i intervjuene, noe som åpner for en vid assosiering rundt hva det innebærer. Det var ønskelig å favne om et stort spenn av eksisterende metoder og læringsressurser for å få tak i hva lærerne legger i dette. I denne sammenhengen kan dermed metoder og læringsressurser ses på som en

paraplybetegnelse for tilgjengelige ressurser og metodikk som har relevans for undervisning i nabospråk og eventuell øvrig morsmålsundervisning, og som lærerne i utvalget fikk kjennskap til gjennom deltakelse på kurset.

Alle lærerne forteller at de som et resultat av kursingen nå har kjennskap til flere metoder og læringsressurser de kan benytte i undervisningen. Særlig nevnes nordiske kortfilmer hentet fra nettstedet nordenibio.org², en perm med undervisningsmetoder om «hvordan undervise i norsk og dansk» utviklet av det svenske skoleverket som en del av informantene fikk utdelt på kurs, samt tips til nordisk barne- og ungdomslitteratur de ikke kjente til fra før. To av lærerne forteller at de også har benyttet metoder de lærte på kurset på andre temaer, slik som f.eks. samarbeidsskriving. Mer generelt svarer seks av syv at de har blitt «mer bevisste» av å delta på kurset.

4.3.3 Etablering av nordiske nettverk

Når det gjelder nettverk er det her nødvendig å minne om en av språkpilotkursets sentrale målsettinger, nemlig målet om at deltakerne skal etablere nordiske nettverk de senere kan ha nytte av i sin undervisningspraksis og som kan være et ledd i lærerens faglige oppdatering. I denne sammenhengen er spørsmål om nettverk brukt i den hensikt å kartlegge om lærerne har eller har hatt jevnlig kontakt med en eller flere andre nordiske lærere, og hva denne mulige kontakten innebærer.

I intervjuet forteller rektorinformanten at det å danne nettverk på kurset er viktig, for hvis man har noen lærere fra Norden i nettverket sitt, så «er man med en gang inn og tenker nordisk». Flere av lærerne synes det var interessant å snakke med og utveksle erfaringer fra skole, didaktikk og yrkesliv med lærere fra de andre nordiske landene, og det sosiale aspektet er noe seks av syv nevner som det beste med kurset. En av lærerne syntes likevel at kursets program var for hektisk til å rekke å knytte noen kontakter.

Blant de syv lærerne er det per i dag kun to som har jevnlig kontakt og et samarbeid med en annen nordisk lærer og klasse. Hos den ene læreren er det et samarbeid med en svensk lærer på trappene, de har gjort en avtale om å begynne med brevveksling. Hos den andre læreren er det et velfungerende samarbeid med en svensk lærer og klasse med samme årstrinn og elevantall, hvor klassene som helhet sender brev til hverandre som de komponerer sammen på en papirtavle. I tillegg har hver elev sin egen brevvenn som de skriver personlige brev til. Læreren

² Nettstedet nordenibio.org er per april 2014 ikke lenger tilgjengelig på denne nettadressen.

forteller at elevene som en konsekvens av denne brevvekslingen har blitt bedre kjent også utenfor skolens regi, via sosiale medier som f.eks. fotodelingstjenesten *Instagram*, og en elev har i tillegg hatt kontakt med sin svenske brevvenn per telefon. Da de snakket sammen på telefonen måtte de kommunisere på engelsk, forteller læreren. At de måtte benytte engelsk mener læreren kan forklares med at en del elever har begrenset kjennskap til nabospråkene, men også at mye av de nonverbale komponentene i kommunikasjonen, som mimikk, gestikulasjon og kroppsspråk, faller bort når man ikke står ansikt til ansikt i samtalen, noe som gjør det betraktelig mer vanskelig å forstå hverandre når man ikke snakker samme språk. – Det kan også kanskje forklares med at talespråk er vanskeligere å forstå enn skriftspråk, sier læreren. Ett trinn på rektorinformantens skole er også i gang med brevveksling med en svensk klasse, en klasse til en svensk lærer som rektoren har funnet via sitt nordiske nettverk.

Blant de fem resterende lærerne var det tidligere kontakt med en eller flere nordiske lærere i etterkant av kurset, men denne kontakten avtok etter en stund i alle tilfellene. Hos den ene læreren, som ved siden av vanlig lærerstilling også er ansvarlig for elevrådet, var det planer om å starte et samarbeid med en finlandssvensk lærer som hun møtte på språkpilotkurset. Det var snakk om å utveksle tema som lokalhistorie og elevmiljø med elevrådet på den finske skolen. Elevrådet som lærerinformanten er ansvarlig for, lagde en filmsnutt hvor de presenterte skolen, men denne ligger foreløpig på vent fordi de aldri kom ordentlig i gang.

Fire av lærerne sier at de opplever å ha et nettverk, men at det er begrenset til kontakt i form av såkalte vennskap med andre nordiske lærere eller medlemskap på en språkpilotside på det sosiale nettsamfunnet *Facebook*. Disse sier at de via Facebook når som helst har mulighet til å ta kontakt med andre nordiske lærere om de ønsker å begynne et samarbeid i framtiden.

Nettverk i denne sammenhengen handler også om spredning av informasjon om Nordiske språkpiloter til andre skoler og lærere. I intervjuet med rektorinformanten forteller hun at hun i rollen som norsk fagrepresentant har benyttet seg av sitt nettverk i Norge til dette formålet, både internt i rektormiljøet i kommunen, gjennom andre «skolefolk» og gjennom praksislærerforumet i skolekretsen. At det finnes flere norske språkpiloter fra denne landsdelen enn andre, tror rektoren har sammenheng med at hun som norsk fagrepresentant i språkpilotprosjektet er aktiv med å spre informasjon om prosjektet i det aktuelle området. Likevel er hun nå i ferd med å gå tom for personer hun kan kontakte i nettverket sitt, og når hun henvender seg til andre kommuner og skoler «hvor jeg ikke har noen kontakter, så tror jeg det bare... forsvinner i postmottaket, altså».

4.3.4 Deltakelse på konferanse

Tilbud om deltakelse på konferanse er noe alle tidligere deltakere mottar. Fra kursledelsen er det ønskelig at deltakerne skal medbringe noen egne prosjekter og undervisningsopplegg som de har prøvd ut med elevene sine, slik at man deler disse med de øvrige deltakerne i såkalte workshops. Rektorinformanten forteller at slike konferanser «[...] er noe for den engasjerte læreren som vil noe». – Her får lærerne mange tips og oppgaver de enkelt kan gå videre med i sin egen undervisning, sier hun.

Tre av de syv lærerne har deltatt på konferanse for tidligere deltakere på språkpilotkurs. Blant disse tre er de to lærerne som i dag har et samarbeid med en annen nordisk lærer og klasse.

4.3.5 Opplevelse av å være en ressurs på arbeidsplassen

Ytterligere en målsetting for kursdeltakelsen er at lærerne skal fungere som ressurser på arbeidsplassene sine i den forstand at de skal være hjelpelige overfor kollegaer med å inndra det nordiske i undervisningen. Lærerne skal kunne bidra med tips til hvordan man kan jobbe med nabospråk i undervisningen og hva slags metoder og læringsressurser som er egnet til det formålet. Dette angår den mer kollektive praksisen på lærernes arbeidsplasser.

Totalt oppgir tre av de syv lærerne at de opplever seg selv som en ressurs på arbeidsplassen. Én av disse befinner seg blant de totalt tre lærerne som forteller at de fikk avsatt tid av ledelsen til å presentere og informere sine kollegaer om det de hadde lært på kurset. I intervjuet med rektorinformanten forteller hun at ledelsen spiller en viktig rolle når det gjelder å få skapt en delingskultur på arbeidsplassen. – Det er ikke nok at det bare er én person som er språkpilot, man må jobbe for å få til en kultur for det i skolen som helhet, sier hun.

Samlet sett oppgir de resterende fem lærerne følgende årsaker til at de ikke opplever seg selv som slike ressurser på arbeidsplassen:

- Det er noe de selv er skyld i, de har vært for lite aktive, ikke vært gode nok til å holde inspirasjonen i live og ikke greid å skape et engasjement for det blant kollegaene.
- Ledelsen la ikke til rette for at læreren kunne dele sin nye kunnskap med kollegaene og engasjementet avtok som følge av det.
- Tre av lærerne sier at det oppleves som ensomt å være de eneste som skal spre entusiasme om nabospråk på arbeidsplassen, gjennomslagskraften er liten. De tror at flere språkpiloter på en arbeidsplass kunne bidratt til større entusiasme og utveksling av undervisningsopplegg.

- Læreren brenner mer for et europeisk samarbeid og anser seg selv som en større ressurs innen engelskfaget.

Én lærer sier at det er synd at ledelsen på hennes arbeidsplass ikke prioriterte erfaringsdeling med de andre kollegaene i etterkant av kurset: «Jeg tenker jo at jeg er en ressurs for dem, at jeg har noe jeg kan tilby og som de kan velge å bruke, eller dele. Det skal ikke være mitt, det må jo komme fra dem, det er jo de som disponerer tiden vi har felles».

4.3.6 «Resultat av kursing»: Oppsummering og drøfting

I min undersøkelse rapporterer alle lærerne at de har fått økt bevissthet om nabospråkstemaet generelt, og fem av dem mener at de har økt grad av aktivitet i behandlingen av temaet i undervisningen, sammenlignet med før kursdeltakelsen. Seks av syv lærere anser seg som mer aktive enn andre kollegaer. Deltakelsen på språkpilotkurs kan se ut til å ha hatt påvirkning på lærernes aktivitetsnivå når det gjelder å behandle nabospråkstemaet i undervisningen. Nordiske språkpiloter har i så måte ført til endringer i lærernes individuelle praksis.

Aas (2000, s. 38) fant i analysene av sine undersøkelser en sammenheng mellom deltakelse på fellesnordiske kurs og hvor ofte en behandler nabospråk i undervisningssammenheng. En av hypotesene Aas opererte med var derfor at det å ha deltatt på kurs vil ha innvirkning på lærenes holdninger til nabospråkundervisning og praksisen deres på dette området. Lærerne i Aas' spørreundersøkelse deltok riktignok ikke kun på kurs i nabospråkmetodikk, men også fellesnordiske kurs i blant annet fagene samfunnsfag og musikk. Likevel skriver hun at slike kurs som regel har både økt kontakt mellom lærere i Norden og økt språkforståelse som mål, i tillegg til det faglige (2000, s. 158). I den tro at holdninger påvirker handlinger og vurdert ut fra at lærerne i min undersøkelse rapporterer om økt bevissthet om emnet og økt aktivitet i behandlingen av det, kan man si at det bidrar til å styrke hypotesen til Aas om at deltakelse på nordiske kurs har innvirkning på lærenes holdninger og praksis.

Hva angår undervisningsmetoder og læringsressurser fant Aas at norske lærere oppgir «mangel på undervisningsmateriell» som et problematisk område knyttet til nabospråkundervisningen (2000, s. 162). Østlie (2009) fant imidlertid at det er de lærerne som er *minst* aktive til å undervise i nabospråk (det vil si aktivitet mellom «0–2» og «3–6» timer i året) som opplever mangel på undervisningsmateriell, og hun mener at det siden 00-tallet har skjedd en endring i utviklingen av og tilgang til undervisningsmateriell, noe som kan være årsaken til at denne tendensen er en annen i hennes materiell sammenlignet med Aas'. Østlie fant også at de lærerne

som henter undervisningsmaterieell andre steder enn i læreboka, er de mest aktive lærerne. En annen tendens i Østlies undersøkelse er at lærerne som opplever materialtilgang som et problem, er lite tilfredse med materialet, eller føler at de mangler en forutsetning for å vurdere kvaliteten (Østlie, 2009, s. 137–139). Sundby (2013) konkluderer på sin side med at mangel på undervisningsmaterieell ikke kan sies å være en utfordring i dag, med tanke på hvor mye som har skjedd på det digitale området de siste ti årene. Utfordringen ligger heller i å finne og gjøre et utvalg i det materialet som er tilgjengelig (Sundby, 2013, s. 103). I min undersøkelse mener alle lærerne at de som en konsekvens av kursingen fikk økt kunnskap om flere læringsressurser og metoder de kan benytte i undervisningen. Lederen for språkpilotsprosjektet forteller i intervjuet at kunnskap om tilgjengelige ressurser kan bidra til å skape en spredningseffekt om nabospråk, siden den enkelte læreren kan dele enkle øvelser og tekster med sine kollegaer, samt vise dem noen gode hjemmesider de kan bruke. Språkpilotskurset kan i så måte se ut til å tilby deltakerne en presentasjon av et utvalg metoder og læringsressurser som de uten store vanskeligheter kan anvende i egen undervisning, og som enkelt kan spres til andre morsmåslærere på arbeidsplassen. Dette kan ha bidratt til endringen i aktivitetsnivået som de fleste lærerne i min undersøkelse rapporterer om, noe som er i tråd med ett av funnene fra Østlies undersøkelse som omhandler at de lærerne som henter undervisningsmaterieell andre steder enn i læreboka, er de mest aktive lærerne (Østlie, 2009). Dette er igjen i tråd med noen av språkpilotskursets intensjoner som står omtalt i stortingsmeldingen *Språk bygger broer*: «Prosjektet vil kunne bidra til at nordisk støttete lærebøker og læremidler kommer mer i bruk i skolen» (St.meld.nr. 23 (2007-2008), 2008). En fordel med kursingen ser ut til å være at kursholderne har foretatt et utvalg av de mange metodene og læringsressursene som er tilgjengelige, og i tillegg vurdert kvaliteten på dem.

Blant de syv lærerne i min undersøkelse var det bare tre som fikk tid og mulighet av ledelsen til å dele sine nyervervede kunnskaper med kollegaene sine. Som rektoren fortalte i intervjuet, spiller ledelsen en sentral rolle i å skape en delingskultur på arbeidsplassen, men for fem av lærerne fikk kursdeltakelsen altså ingen følger da de kom tilbake på arbeidsplassen. Er målet for deltakelsen på etterutdanningen å føre ny innsikt tilbake til arbeidsplassen, må lederne ved lærernes arbeidsplasser legge til rette for at videreføring og foredling av kunnskapen er mulig (Birkeland et al., 1998). Som én av lærerne i min undersøkelse også sier, er det jo ledelsen som disponerer fellestiden og som kan prioritere og sette av tid til erfaringsdeling og videreføring. Ledelsen bør ha en aktiv rolle i dette arbeidet og lærerne som har gjennomgått kursingen og

som besitter ny kunnskap bør involveres hvis etterutdanningen skal ha effekt og stimulere til praksisendring på arbeidsplassen (Hagen & Nyen, 2009).

Aas (2000, s. 158) viser til Fosseng (1981) som uttrykker en bekymring for at til tross for at deltakere på nordiske kurs både får godt faglig og sosialt utbytte, har kursene likevel en tendens til å bli uforpliktende. Det skjer i mange tilfeller lite etter at deltakerne har gått fra hverandre, og kunnskap og innsikt en har fått på kurset blir ikke tatt i bruk når en kommer hjem igjen. En del av kursopplegget bør derfor handle om hvordan deltakerne kan fortsette arbeidet utover kursperioden, for eksempel i form av utveksling av lærestoff, vennskapsklasser, elev- og lærerutveksling. Nordisk nettverksbygging er en viktig målsetting for deltakelsen på språkpilotkurset når det gjelder å fortsette arbeidet utover kursperioden. I min undersøkelse er det én klasse på rektorens skole og to av de syv lærerne som har et mer eller mindre operativt samarbeid med en svensk lærer og -klasse, et samarbeid som har kommet i gang som en konsekvens av det nettverket de skaffet seg på kurset. De resterende fem lærerne har tidligere hatt kontakt med andre nordiske lærere, men dette har avtatt med tiden. En av disse fem lærerne var nær å få til et samarbeid med en finsk lærer, men også dette engasjementet avtok med tiden. Fire av de fem oppgir at de fortsatt har muligheten til å ta kontakt med andre lærere om det er ønskelig, gjennom en språkpilotgruppe på Facebook.

Lederen for språkpilotprosjektet forteller i intervjuet at sosiale medier understøtter kontaktmulighetene til deltakerne, men at digitale møtesteder ikke har vist seg å være bærende på sikt. – Deltakelse på konferanse kan bidra til å holde kontakten ved like. Konferansen kan også bidra til å vedlikeholde den kunnskapen man lærte på språkpilotkurset og ved å etablere nye møtesteder, kan også nye ideer oppstå. Siden en stor del av konferansen innebærer at deltakerne presenterer og deler undervisningsopplegg og erfaringer fra deres egne klasserom med de andre deltakerne, kan det bidra til å skape kvalitet fordi man får reflektert og formulert hva det egentlig er man har arbeidet med i klasserommet, man får det på avstand og man får satt ord på det, sier hun. Hun mener også at deltakelse på konferanse «er viktig, hvis en skal bevare en identitet som sprogpilot». Blant de tre lærerne som har deltatt på konferanse finner vi de to lærerne som er i gang med et samarbeid med en annen nordisk lærer. Det kan dermed være grunn til å tro at deltakelse på konferanse har betydning for at lærerne fortsetter arbeidet etter kursperioden, især i «mellomperioden», og at konferansen medfører en grad av forpliktelse siden en stor del av konferansen baserer seg på denne deltakerstyrte erfaringsutvekslingen i workshops. I tillegg kan konferansen være en arena som gir ytterligere muligheter til å treffe

en lærer fra et annet nordisk land, som ønsker å starte et samarbeid. Som prosjektlederen er inne på, kan det kanskje også forsterke den enkeltes «språkpilotiske identitet».

Det kan også være grunn til å tro at det nettverket man har skaffet seg på sosiale medier kan gjøre det lettere å komme i kontakt med kollegaer i de andre nordiske landene, men at dette kanskje er et ideal mer enn at det blir reelt, vurdert ut fra at det er kun to av lærerne i utvalget som har et slikt samarbeid. Likevel er det vel ingen tvil om at det gjennom medlemskap i grupper for tidligere språkpiloter på Facebook finnes gode muligheter til å dele med hverandre, plukke opp tips om metoder og læringsressurser, og få faglig oppdatering, hvor også deltakere fra andre kursår enn da de selv deltok, kan være medlemmer.

En annen viktig målsetting for kurset er at deltakerne skal fungere som såkalte ressurser på arbeidsplassen. Rollen som ressurs innebærer, som beskrevet tidligere, å være behjelpelige overfor kollegaer med å inndra det nordiske i undervisningen og gi råd til hva den kan innebære og hvordan undervisningen kan foregå. I min undersøkelse forteller kun tre av lærerne at de opplever seg selv som ressurser på arbeidsplassen. Vurdert ut fra dette er det grunn til å tro at endringer eller forbedringer av praksis på kollektivt nivå samlet sett er noe begrenset, siden fem av lærerne ikke anser seg selv som slike ressurser. Dette kan igjen ha sammenheng med at kun tre av lærerne i min undersøkelse fikk avsatt tid til å dele sine nyervervede kunnskaper med kollegiet. Opplevelsen av å være en ressurs henger nødvendigvis sammen med prioriteringene som gjøres fra ledelsen. Lærerens følelse av å ha reell innflytelse og påvirkning på arbeidsplassen vil være av avgjørende betydning dersom målet med etterutdanningen er å bringe ny innsikt tilbake til skolen.

Sett ut fra de samlede punktene som de fem andre lærerne oppgir som årsaker til at de ikke opplever seg som ressurser, er det tre av lærerne som forteller at de føler en ensomhet rundt språkpilotoppgaven. De vurderer det som fordelaktig å være flere språkpiloter på én arbeidsplass fordi det gir muligheter til å dele opplegg med hverandre, og de tror det ville blitt enklere å spre en større entusiasme blant kollegaene om man var flere. I intervjuet med prosjektlederen forteller hun at de i oppstarten av kursene ikke ønsket at flere lærere fra samme skole skulle delta, for å unngå at de ville holde seg for seg selv og på den måten ikke ville klare å knytte sosiale bånd og skaffe seg et nettverk. Derfor var en spredning heller å foretrekke. – Dette er riktignok ikke en bekymring lenger, siden de har valgt å plassere deltakerne i tverrnasjonale grupper fra første kursdag, forteller hun. Deltakerne får dermed relasjoner til de andre gruppemedlemmene de omgås med gjennom alle kursdagene. Prosjektlederen sier at hun

derfor også ser fordelene ved å være flere deltakende lærere fra samme skole. Da vil lærerne kunne være hverandres støttespillere når de skal fortsette arbeidet med nabospråk når de er tilbake på arbeidsplassen, noe som kanskje kan sies å øke sjansene for å kunne bidra med kollektive praksisendringer på arbeidsplassen.

4.4 Begrensninger

Denne kategorien omhandler faktorer lærerne rapporterte om, som av ulike årsaker indirekte eller direkte fører til ufullkommenhet i vektleggingen av temaet nabospråk i undervisningen, eller som demper eller hindrer lærernes muligheter til å foreta praksisendringer, enten det gjelder på det individuelle eller kollektive nivået. Disse faktorene kan dermed betraktes som motkrefter. Stikkord i den sammenheng er tid, nordisk perspektiv i læreplanen og lærebøker.

4.4.1 Mangel på tid

Gjennom intervjuene ble det avdekt at alle lærerne er opptatt av at tid har betydning for vektleggingen av nabospråk i undervisningen. Mangel på tid gjør det også vanskelig å iverksette endringer i rollen som ressurs og språkpilot på arbeidsplassen.

Fem av de syv lærerne i min undersøkelse nevner tid som et hinder i behandlingen av temaet nabospråk i sin undervisning, og at det demper deres muligheter til språkpilotisk aktivitet på arbeidsplassen. Flere nevner at ulike anliggender som er pålagt dem, f.eks. nasjonale prøver, kartleggingsprøver og det faktum at elever på ungdomstrinnet skal karaktersettes i både hovedmål og sidemål, er begrensninger i den forstand at

- Tiden man ønsker å bruke til å undervise i og om nabospråk benyttes til andre tema som elevene skal måles eller testes i.
- Pensum i avgangsåret (7.- og 10. trinn) er for omfattende til at man har tid og mulighet til å undervise i og om nabospråk ut over det som står omtalt i lærebøkene.
- Læreren må benytte fritiden sin på å iverksette et eventuelt samarbeid med en annen nordisk klasse og lærer fordi arbeidsdagen er fylt opp med andre aktiviteter.
- Andre lærere på arbeidsplassen blir lite mottakelige for språkpilotens metode- og litteraturtips fordi deres arbeidstid benyttes til andre gjøremål.
- Tiden blir en begrensning også i den forstand at ledelsen ikke prioriterer at språkpiloten skal dele sin kunnskap med de øvrige ansatte fordi fellestiden må brukes til andre oppgaver, blant annet møtevirksomhet.

Én lærer sier at det i planleggingen av hennes nabospråksundervisning er «[...] mangel på tid som hindrer de store og fine oppleggene». En annen sier at språkpilotkurset var lagt opp slik at du lett kunne hente ut konkrete, tilgjengelige opplegg, men at «[...] det handler om å gjøre det og ha tid til det». En tredje lærer legger vekt på at mer tid er ønskelig: «Vi må få mer tid, mange flere timer. Det er tiden det står på. Tid også til samarbeid, til å bli enige og lage opplegg slik at det ligger klart. Tilgjengelighet er viktig». En fjerde lærer sier at da hun kom tilbake på arbeidsplassen etter endt kursing, ble det avtalt at hun skulle få holde et innlegg i fellestiden. Hun forberedte et opplegg og hadde alt klart: «[...] også fikk jeg beskjed om at det ikke ble tid til det likevel. Og da kjente jeg at det er grenser for hvor mye man skal tråkke i motvind».

4.4.2 Er det nordiske perspektivet i LK06 for lite?

I analysene av det innsamlede materialet fant jeg at lærerne oppfatter at det nordiske perspektivet i læreplanen kan ses på som en begrensende faktor i vektleggingen av nabospråk i undervisningen.

Fem av syv lærere mener det nordiske perspektivet i LK06 er for lite, og at vektleggingen der påvirker hvordan temaet behandles i undervisningen. Som en konsekvens av dette sier tre av lærerne at de opplever at det på deres arbeidsplass undervises i nabospråk bolkvis, det vil si som en avgrenset periode i årshjulet, ofte i tilknytning til språkhistorien, heller enn at det kommer jevnlig innslag av nabospråk gjennom hele året. En lærer sier: «Jeg synes det er synd at vi ikke tenker mer nordisk, også gjennom læreplanen».

Alle lærerne i min undersøkelse er samstemte om at nabospråk som tema i undervisningen «er en salderingspost», «drukner» eller havner «litt ut i lekser», og en av dem sier: «Det blir veldig mye opp til deg selv, hvor mye det skal være og hvor mye du skal legge vekt på det». To lærere sier at det burde vært timetallfestet hvor mye av undervisningen som skal brukes til nabospråk, for å sikre at det blir vektlagt.

Rektorinformanten mener at perspektivet i læreplanen er åpent, og at målet om å oppøve de reseptive ferdighetene er et godt mål, fordi det da ikke handler om å prestere noe på nabospråket, men være i dialog med det.

En annen lærer sier at «[...] at det står i fagplanen sikrer at man mer eller mindre er innom temaet».

4.4.3 Lærebøker i undervisningen – en begrensning?

I intervjuene fortalte lærerne at de benytter tekster fra lærebøkene i undervisningen. I hvilken grad dette kan karakteriseres som en begrensende faktor er selvsagt avhengig av lærebøkens nabospråklige omfang og kvalitet. Det har igjen sammenheng med om undervisning i nabospråk begrenses til kun det som omtales i lærebøkene, eller om de benyttes som et tillegg til andre undervisningsmetoder og læringsressurser.

Seks av de syv lærerne i min undersøkelse forteller at de benytter tekster fra læreboka i sin nabospråkundervisning. Rektorinformanten sier at man bør velge tekster som rører barna og som man kan lage et opplegg rundt, ikke nødvendigvis tekster som står i pensum. En annen lærer sier at hun har funnet sine favoritt-tekster som hun benytter uavhengig pensumbok.

I omtalen av sin egen og de andre morsmåslærerne på arbeidsplassen sin nabospråkundervisning sier en lærer: «Man leser, pliktskyldig kanskje, de tekstene som er satt inn i lærebøkene vi bruker». Hun sier videre at måten temaet behandles på i lærebøkene har mye å si for hva som skjer i undervisningen, og at læreverkene er noe å støtte seg til, selv om man ikke jobber «fra perm til perm». Én annen lærer sier at det blir litt tilfeldig hva man legger vekt på fordi det avhenger hva læreverkene har lagt opp til. Hun mener at nabospråkundervisningen for de mindre «nabospråksengasjerte» norsklærerne begrenses til det som står i læreboka, men at det betyr at de i hvert fall er innom temaet. To andre lærere er også inne på dette og sier at det på deres arbeidsplasser primært er læreboka som benyttes av de andre norsklærerne når det undervises i nabospråk. For én lærer er det kun tekster i læreboka som benyttes i hennes nabospråkundervisning: «Det blir de tekstene som står i læreboka vi bruker da, for å putte det inn».

Den ene læreren som ikke benytter lærebok i undervisningen forteller at de på hennes arbeidsplass ikke opererer med lærebøker i norsk, lærerne må selv innhente materiell til undervisningen fra blant annet lærerveiledninger, andre tekstsamlinger og tidligere lærebøker. – Denne ordningen er trolig ikke med på å styrke vektleggingen av nabospråk i undervisningen fordi man på den måten ikke gjennom læreverket blir minnet på at det skal inn som en del av faget, sier hun.

4.4.4 «Begrensninger»: Oppsummering og drøfting

Fem av syv lærere i min undersøkelse sier at de opplever tid som et hinder i behandlingen av nabospråk i undervisningen, og at mangelen på tid legger en demper på effekten de kunne hatt som språkpilot på arbeidsplassen. «Tidsklemma» er en mye benyttet karakteristikk av læreres

yrkeshverdag, både i media og i den politiske retorikken. I skrivende stund er også tid i skolen helt sentralt i striden mellom KS og lærerorganisasjonene.

Kunnskapsdepartementet nedsatte i desember 2008 *Tidsbrukutvalget* som skulle vurdere tidsbruken i den offentlige grunnskolen. I 2009 kom rapporten fra undersøkelsen hvor over 5000 lærere svarte på en elektronisk spørreundersøkelse om deres bruk av tid i skolehverdagen. Rapporten viser at mange oppgaver som lærerne utfører i skolen, tar for stor del av lærernes tid, og det gjelder oppgaver som ikke-faglige fellesmøter, dokumentasjon rundt enkeltelever, oppfølging av og kontakt med enkeltelever, rapportering til skoleeier og skoleledelse, og lokalt læreplanarbeid. Lærerne ønsker derimot å bruke mer tid til undervisningsrelaterte oppgaver, faglig oppfølging av eleven, faglige møter og kompetanseutvikling (Meld. St. 19 (2009-2010), 2010). Tid blir en begrensning i forbindelse med nabospråksundervisning i denne sammenhengen fordi lærerne i min undersøkelse mener at slike pålagte oppgaver tar for mye av tiden de skulle benyttet til å planlegge undervisning og til å undervise om nabospråk. Lærerne nevner blant annet karaktersetting, møtevirksomhet, nasjonale prøver og kartleggingsprøver som slike «tidstyver». Andre gjøremål i arbeidstiden gjør at de på fritiden må arbeide for å finne en samarbeidsmulighet i sitt nordiske nettverk. Mangelen på tid gjør det også vanskelig for språkpilotene å fungere som ressurser på arbeidsplassen fordi kollegaer er opptatt med annet. Mangel på tid til denne oppfølgingen på egen arbeidsplass demper effekten av Nordiske språkpiloters målsetting om at lærerne skal fungere som ressurser på arbeidsplassen. Mange moduler og emner i det omfattende norskfaget kan også føre til opplevelsen av mangel på tid. Resultatene fra holdningsundersøkelsen som i 2010 ble utført på oppdrag fra Språkrådet, viser også at hele 89 % av lærerne mener den generelle arbeidsmengden i norskfaget er litt eller altfor stor (Pran & Ukkelberg, 2011). Interessant er det at lærerne i Aas` (2000) Østlies (2009) undersøkelser også rapporterte om at mangel på tid er noe av det mest problematiske ved nabospråksundervisningen.

Fem av lærerne i min undersøkelse mener at det nordiske perspektivet i læreplanen er for lite og at vektleggingen i planen har betydning for hvordan emnet behandles i undervisningen. Østlie (2009, s. 197) skriver derimot at det gjennom Kunnskapsløftets læreplan for norskfaget ligger en *styrking* av det nordiske perspektivet fordi det, sett i forhold til tidligere læreplaner, er metodefrihet og mindre detaljnivå på innholdssiden, samt at vektlegging av emner overlates mer til den enkelte lærer. Alle lærerne i min undersøkelse mener imidlertid at nabospråk som tema er en «salderingspost», «kommer litt ut i lekse» og at det «drukner». Resultatene fra Språkrådets holdningsundersøkelse fra 2010 viser også at over halvparten av de spurte lærerne

er ganske eller helt enig i at nabospråksundervisningen ofte blir utelatt når man ikke når alle delområdene i norskfaget (Pran & Ukkelberg, 2011). To av lærerne i min undersøkelse sier i intervjuene at nabospråk burde timetallsfestes for å sikre at det blir vektlagt. LK06 gir den enkelte læreren og lærebokforfatteren større frirom enn tidligere til å definere norskfaget, både når det gjelder innhold og mengde, ettersom læreplanen ikke inneholder kvantifisering. Dette står beskrevet i *Norsk i hundre!*, en framtidig strategi om norsk som nasjonalspråk i globaliseringens tidsalder, foretatt av et utvalg oppnevnt av Språkrådet i 2005. I strategien legges det vekt på at dette frirommet kan føre til at elevene kommer ut med svært ulike grunnlag og dermed ulik språk- og kulturkompetanse:

Vi kan snakka om at det i praksis blir minimums- og maksimumsvariantar av faget. [...] Frirommet som den enkelte læreren får, og mangelen på kvantifisering kan også setja enkelte sider ved norskfaget i fare, til dømes emne som er viktige for vår språklege identitet. Det kan vera den nynorske skriftkulturen, lokal og regional litteratur og *kjennskapen til grannespråka våre*. (Språkrådet, 2005, s. 56–57, min kursivering).

Når lærerne i min undersøkelse er av den oppfatning at det nordiske perspektivet i læreplanen er for snevert, kan dette, med sitatet tatt i betraktning, indikere at den friheten lærerne får gjennom læreplanens formuleringer ikke går i nabospråksemnets favør.

Det er rimelig å anta at årstrinn og de tilhørende kompetansemålene i læreplanen spiller en rolle når det gjelder hva slags vekt lærerne legger på nabospråk i undervisningen. Som nevnt ovenfor gir LK06 også lærebokforfatterne et stort frirom til å definere innholdssidene i norskfaget (Språkrådet, 2005), og dermed er lærebøkens inkludering av emnet en indikator på hvor mye nabospråk vektlegges i de ulike årstrinnene. Lærerne i min undersøkelse rapporterer om at de støtter seg helt eller delvis til læreboka i undervisningen, med unntak av en lærer som må hente tekster i annen litteratur siden hennes arbeidsplass ikke benytter lærebøker i norskfaget. Sundby (2013) analyserte i sin masteroppgave blant annet lærebøker for videregående opplæring med vekt på det nabospråklige. Hun fant at det i de norske lærebøkens tekstsamlinger kun er med skjønnlitterære nordiske tekster, og at det er dobbelt så mange eldre tekster som samtidstekster med i tekstsamlingene. Sundby mener at hvis hovedformålet er å arbeide med nabospråk må inngangen til å få elevene interessert og motivert være å begynne med det nære og ikke det fjerne. Videre skriver hun at man ved å lese flere sakprosaetekster som tar opp språklige problemstillinger og emner som de unge er interesserte og opptatte av, kunne belyst flere av

kompetansemålene. For at nabospråk ikke skal være noe fjernt og annerledes bør læreren reflektere grundig over hvilke tekster som benyttes i undervisningen: «Hvis avstanden mellom tekst og elev blir stor, og det er uklart for eleven at teksten handler om nabospråk, kan dette hemme nabospråksundervisningen mer enn fremme forståelse for nabospråk» (Sundby, 2013, s. 103).

Selv om Sundbys undersøkelser er konsentrert rundt lærebøker for den videregående opplæringen, er det grunn til å tro at oppfordringen til refleksjon rundt tekstbruk også kan gjelde for lærere i grunnskolen. At seks av lærerne i min undersøkelse forteller at de benytter læreboka i nabospråksundervisningen er i så måte en sikring av at elevene er innom nabospråkstemaet i løpet av skoleåret, siden lærebøkene må følge opp og konkretisere målene i læreplanen. Lærebokforfatterens frihet til hvordan emnet skal vektlegges kan dermed gi seg både positive og negative utslag når det gjelder nabospråk. Imidlertid kan man altså ikke være like sikker på at man på den måten får vekket elevenes interesse for det nabospråklige. Læreboka kan bli en begrensende faktor om man kun støtter seg til denne i nabospråksundervisningen, dels fordi man ikke kan være sikker på at tekstbidragene bidrar til å vekke en interesse for nabospråkene hos elevene, og dels fordi det kan føre til at nabospråk blir undervist som en separat modul, eller «bolk», i løpet av skoleåret. Lederen for språkpilotprosjektet sier i intervjuet at de gjennom kurset ønsker å koble språk, litteratur og undervisning sammen, heller enn den mer tradisjonelle delingen hvor språk, språkhistorien og grammatikk er på den ene siden, og nordisk litteratur på den andre. Dersom nabospråksundervisningen baseres mye rundt den tradisjonelle inndelingen i læreboka står man i fare for å miste gode didaktiske poeng med varierte innfallsvinkler til emnet, noe som kan «hemme nabospråksundervisningen mer enn å fremme forståelse for nabospråk».

5.0 Sammenfatning og diskusjon

Som beskrevet flere steder i denne masteroppgaven viser resultatene fra holdningsundersøkelsen, utført på oppdrag fra Språkrådet i 2010, at norsklærere opplever å ikke ha tilstrekkelig kompetanse til å undervise i nabospråk, og at nabospråk ikke prioriteres dersom man ikke når alle delområdene i norskfaget, hvilket skjer forholdsvis ofte i et innholdstett norskfag (Pran & Ukkelberg, 2011).

Slik resultatene fra holdningsundersøkelsen indikerer er det et behov for en kompetanseheving innen det nabospråklige emnet for lærere som underviser i norskfaget. Dette til tross for de åpne målformuleringene i planen og derav den enkelte lærers frihet til å velge en egnet innfallsvinkel til stoffet, ut fra sitt eget ståsted og kompetanse, noe som ifølge Østlie (2009) egentlig innebærer en styrking av det nordiske perspektivet i læreplanen. Rapporten fra den internordiske undersøkelsen om ungdommers nordiske språkforståelse fra 2005 viser at norske ungdommer skårer relativt gunstig når det kommer til å forstå våre skandinaviske ungdommer, men at alle de tre gruppene har hatt en nedgang, og verst er det for de svenske og danske ungdommenes nabospråksforståelse. Forskerne årsaksforklarer den negative utviklingen i skandinaviske ungdommers nabospråksforståelse med at «[...] Bland annat verkar grannspråksundervisningen i skolorna vara bristfällig» (Delsing & Åkesson, 2005, s. 7). Til tross for den gunstige skåringen for norske ungdommers del, innebærer ikke det at man på norsk side kan slå seg til ro med situasjonen. Utfordringen for skoleverket består fortsatt av å etterleve i praksis de intensjoner som er nedfelt i styringsdokumentene (St.meld. nr. 23 (2007-2008), 2008). I Helsingforsavtalens artikkel 8 fremgår det at norsk skole er forpliktet til å undervise om nabolandenes språk, kultur og samfunnsforhold, noe som utdypes og konkretiseres i Deklarasjonen om nordisk språkpolitikk. Som et ledd i å styrke den nordiske nabospråksforståelsen slår deklarasjonen blant annet fast at «nabospråksundervisningen i skolen bør styrkes» (St.meld.nr. 23 (2007-2008), 2008, upaginert).

I norsklæreplanens kompetansemål er nabospråk nevnt som mål for opplæringen allerede etter 4. årstrinn. For norsklæreres del betyr dette at undervisning i svensk og dansk skal skje gjennom nesten hele skolegangen, fra elevene går i småskolen til fullført videregående opplæring. I videregående opplæring finner vi også det videre perspektivet på nordiske nabospråk hvor betegnelsen *nordiske språk* innlemmes i ett kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dermed er grunnskolens opplæring i nabospråk og elevenes utvikling av forståelse for svensk

og dansk allerede fra småskolen av svært viktig, siden denne forståelsen skal vedlikeholdes, konsolideres og utbygges i den videregående opplæringen (Madsen, 2006).

På bakgrunn av dette er det bekymringsfullt at norsklærere vurderer sin egen kompetanse i nabospråkene som utilstrekkelig. Skal norske ungdommer kunne fortsette å forstå skrevet og talt svensk og dansk i framtiden har utdanningssektoren, og følgelig norsklærerne, et særlig ansvar. Når norsklærere rapporterer om at de opplever å ikke ha tilstrekkelig kompetanse til å undervise i emnet, må man med andre ord styrke denne kompetansen, og det kan blant annet gjøres gjennom tilbud om etterutdanning. Deltakelse på nordiske etterutdanningskurs kan bidra til å styrke læreres interesse for nabolandenes språk og kultur som de tar med seg tilbake til undervisningssituasjonen (Aas, 2000). Slike etterutdanningstilbud kan heve eller styrke læreres kompetanse på området, men det fordrer at de involverte følger opp, tar ansvar og vurderer hvilken effekt slik kompetanseheving skal få for de ulike partene. Målet med læreres etter- og videreutdanning er i all hovedsak at elevene skal få økt kunnskap, bedre ferdigheter og utvikle sine holdninger. Dersom etterutdanningen, eller det spesifikke lærerkurset, ikke påvirker læreres undervisning og annen kontakt med elevene, vil den heller ikke påvirke elevenes læring. Derfor må slike tiltak ha praksisendringer som mål, og endringene må berøre den elevrettede aktiviteten (Haugen & Nyen, 2009).

I denne masteroppgaven har ett slikt etterutdanningstilbud vært utgangspunkt for mine undersøkelser. Nordiske språkpiloter ble etablert i 2007 og har som mål å ruste opp nordiske morsmåslæreres kompetanse i nabospråksdidaktikk gjennom blant annet undervisning i barne- og ungdomslitteratur, presentasjon av utvalgte læringsressurser og metoder, og nordisk nettverksetablering. Deltakerne skal utdannes slik at de kan fungere som ressurser på sine respektive arbeidsplasser. Ved masterprosjektets begynnelse var det totalt 135 lærere fra hele Norden som hadde deltatt på kurset, 15 av disse fra Norge. Jeg foretok kvalitative intervjuer med åtte av disse norske språkpilotene: syv lærere og en rektor, samt prosjektlederen for Nordiske språkpiloter. Innsikt i kursets målsettinger og innholdselementer fikk jeg da jeg selv deltok på et språkpilotkurs i november 2013, hvor jeg benyttet deltakende observasjon som supplerende metode. Mitt hovedformål med denne masteroppgaven har vært å få innsikt i om disse grunnskolelærerne i norsk, som alle har blitt kurset gjennom etterutdanningstilbudet Nordiske språkpiloter, opplevde endringer i sin praksis som et resultat av kursdeltakelsen, og hvorvidt de rapporterer om noen motkrefter som kan sies å begrense deres vektlegging av nabospråk i undervisningen, eller som hindrer eller demper deres muligheter til å foreta praksisendringer. I analysen har jeg også forsøkt å se om de mer bakenforliggende holdningene

som lærerne gav uttrykk for, har betydning for hvordan de vektlegger nabospråksemnet i undervisningen, og hvorvidt lærernes personlige interesse for emnet førte til at de oppsøkte og meldte seg på kurset. I denne masteroppgaven har jeg tatt utgangspunkt i forskningsspørsmålet «Hva oppgir norsklærere at spesifikk lærerkursing i nabospråksdidaktikk fører til av endringer i deres praksis?». Praksis i denne sammenhengen har vært knyttet til to sentrale begrep: *individuelle* og *kollektive* praksisendringer (Hagen & Nyen, 2009). Disse begrepene har i denne oppgaven blitt benyttet til å beskrive mine data, og de omhandler lærerne i utvalget sin individuelle, didaktiske praksis i yrkeshverdagen når det kommer til undervisningsrelaterte oppgaver, eksempelvis forberedelse og undervisning, og lærernes praksis som utøvende fagpersoner i samarbeid med andre kollegaer og ledelsen på arbeidsplassen, den mer kollektive siden av praksisen. Praksisendringer har altså blitt forstått som alt fra små justeringer av den enkelte lærers undervisningsrelaterte oppgaver, til større endringer hvor læreren har hatt påvirkning og innflytelse på arbeidsplassen når det gjelder eksempelvis andre læreres nabospråksundervisning. Det kollektive nivået er hovedsakelig sett i lys av språkpilotkursets målsetting om at lærerne skal fungere som ressurser på arbeidsplassen etter endt kursing.

For å sammenfatte mine resultater og samtidig besvare mitt forskningsspørsmål vil jeg videre i dette delkapitlet beskrive og diskutere det som kan karakteriseres som mine hovedfunn. Funnene deles inn i fire overskrifter hvor jeg først diskuterer lærernes holdninger, videre sammenfatter jeg og diskuterer de ulike endringene på individuelt og kollektivt nivå, og til slutt redegjør jeg for de ulike faktorene som kan ses på som motkrefter i gjennomføring av både nabospråksundervisning og praksisendringer. Se delkapittel 4.0 for en mer detaljert fremstilling av resultatene.

5.1 Holdninger, engasjement og «ildsjeler»

For at etterutdanninger som Nordiske språkpiloter skal lykkes med å utvikle deltakernes handlingskompetanse, må kurset sørge for å motivere lærerne til dette. Motivasjon, engasjement og interesse er holdningsvariabler som får betydning for hva man velger å vektlegge i praksis. Ut fra min undersøkelse kan det se ut til at noen av norsklærerne er det som Lund (2012) benevner som «ildsjæle», slike som alltid har vært interessert i det nordiske og som leser nabolandenes litteratur på originalspråkene. Disse får gjennom deltakelse på Nordiske språkpiloter forsterket sin interesse, og motiveres til å fortsette arbeidet med nabospråkene i sin praksis. Imidlertid er det også slik for noen av lærerne i min undersøkelse, hvis interesse ikke har vært til stede hele tiden, at både kjennskap til at nabospråk skal undervises i på grunnskoletrinnene og interessen for det nordiske, har kommet som et resultat

av kursingen. For disse har ledelsen spilt en sentral rolle i å oppmuntre dem til deltakelse, slik at spredning av informasjon til skoleledelsen ser ut til å være av betydning i rekrutteringen av lærere til deltakelse på denne etterutdanningen. Oppsummert kan det slås fast at lærere som allerede er interessert i det nordiske er de som nok i størst grad melder seg på slike kurs. I tillegg kan kurset være en arena for å skape interesse hos lærere som ikke alltid har hatt den. Lærere uten denne interessen, og kanskje også med mangel på nabospråklig selvtillit, er vel nettopp den gruppen som har mest nytte av å delta på slike kurs? Spørsmålet blir særlig aktuelt om man legger til grunn behovet for en kompetanseheving på området: Har man en interesse for emnet er det rimelig å anta at man også opplever å ha en større kompetanse enn en som ikke deler den samme interessen innenfor emnet. Dette får igjen sammenheng med hvilke følger lærerens etterutdanning får på arbeidsplassen, for det er sannsynlig at en som først gjennom deltakelse på kurset får en nordisk interesse, har mer behov for støtte fra ledelsen enn en som «alltid» har hatt interessen. For å ivareta ny handlingskompetanse må den også prioriteres i praksis, hvis ikke kan nok den nye kompetansen havne i glemmeboka, eller langt ned på prioriteringslisten.

Lund vektlegger at det for å lykkes med undervisning i nabospråk er viktig at «[...] introduksjonen af nordisk stof ikke må være uformidlet, at eleverne skal forstå, hvorfor de beslægtede nordiske sprog også er forskellige og altså ikke pudsige fordrejninger af modersmålet, og at lærerens personlige engagement er afgørende» (2012, s. 16). Som sitatet understreker er lærerens engasjement avgjørende i en hensiktsmessig nabospråksundervisning. Engasjement som holdningsvariabel kan gi et bilde på hvordan lærere prioriterer emnet, og en del av lærerne i min undersøkelse hevder å være mer aktive i behandlingen av emnet i undervisningen enn andre morsmålslærere på arbeidsplassen, og dette som et resultat av kursdeltakelsen på Nordiske språkpiloter. Alle lærerne i min undersøkelse er av den oppfatning at lærerens eget engasjement for nabospråk spiller en særlig rolle i vektleggingen av teamet i undervisningen. Faglig bakgrunn kan også spille inn når det kommer til hvilken vektlegging nabospråk får i lærerens undervisning. For lærerstudenter er de ulike læringsmålene i nordiske nabospråk formulert i de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen, men de ulike institusjonene har et ansvar for å ytterligere konkretisere målene. Vurdert ut fra dette kan det være grunn til å tro at studenter på forskjellige institusjoner får ulik grad av kunnskap om de nordiske nabospråkene, fordi kunnskapen avhenger av hva den enkelte institusjon iverksetter de nasjonale målene.

Lærernes holdninger til nabospråk gjør seg også utslag i hvordan de omtaler sin egen undervisning på området, og i deres uttalelser om hva som er de viktigste begrunnelsene for å

bedrive nabospråksundervisning i skolen. Alle lærerne i min undersøkelse synes at nabospråk bør vektlegges i norskfaget, og noen mener at det også bør vektlegges i et mer tverrfaglig perspektiv, hvor det er relevant. Lærerne synes derfor å ha reflektert rundt hensikten med slik type undervisning og begrunnelsene de gir for hvorfor man skal bedrive nabospråksundervisning, støtter dette. Her er lærerne i min undersøkelse i tråd med lærerne i Språkrådets holdningsundersøkelse hvor over halvparten av de spurte lærerne var ganske eller helt enige i at elevene bør kunne lese og forstå nabospråkene.

5.2 Praksisendringer på individuelt nivå

De fleste lærerne i min undersøkelse har som konsekvens av deltakelse på etterutdanningen fått økt grad av nabospråklig aktivitet i sin undervisning. I tillegg har de generelt blitt mer «bevisste» om tematikken, og ikke minst kjenner de til flere undervisningsmetoder og læringsressurser knyttet til emnet. Innsikt i hvilke metoder som er formålstjenlige og hvilke undervisningsmaterialer man har til rådighet, er nødvendig for å kunne tilrettelegge og gjennomføre en hensiktsmessig nabospråksundervisning (Madsen, 2006). Som Sundby (2013) beskriver i sin masteroppgave er det i dag et kobbelt av læringsressurser til bruk i nabospråksundervisning tilgjengelig, særlig i den digitale verdenen. Å finne gode midler som kan fungere som innfallsvinkler til stoffet er ikke en utfordring i dag, sammenlignet med da Aas gjennomførte sine undersøkelser på starten av 00-tallet. Lund beskriver situasjonen slik: «Nettet er en gave for dem, der vil arbeide nordisk» (2012, s. 18). I dag ligger derimot utfordringen i å gjøre et utvalg blant alt det materialet som er tilgjengelig, da det kan være krevende å få en oversikt over hva slags læringsmateriell som finnes på markedet både her hjemme og i de andre nordiske landene. Etterutdanningstilbudet Nordiske språkpiloter bedriver opplæring i et kvalitetssikret utvalg metoder og læringsressurser utviklet i hele Norden, og for deltakerne medfører det at terskelen for å benytte slike verktøy i undervisningen blir lavere enn om de selv måtte ha funnet fram til og vurdert dem. Overføringsverdien fra kursets undervisning i metoder og læringsressurser til deltakernes praksis er dermed stor. Derfor er det rimelig å anta at økt grad av aktivitet når det gjelder behandling av nabospråksemnet i undervisningen har sammenheng med økt kjennskap til undervisningsmetoder og læringsressurser, og økt bevissthet om emnet mer generelt. På disse punktene kan det slås fast at Nordiske språkpiloter har medført endringer for lærerne i deres individuelle, didaktiske praksis, noe som igjen fører til at elevene får økt grad av nabospråksundervisning med nye og kvalitetssikrede innfallsvinkler, gjennomført av mer «bevisste» lærere.

De som deltar på Nordiske språkpiloter arbeider i hovedsak som morsmåslærere i sine respektive land, og dermed besitter de en praksisrelatert kunnskap og gjør seg mange erfaringer i sin egen yrkeshverdag. Denne kunnskapen får de muligheter til å reflektere over i dialog og i møte med andre nordiske morsmåslærere på kurset. Muligheten for samhandling og dialog med de andre deltakerne er noe alle lærerne i min undersøkelse trekker fram som svært positivt med kurset. Nordiske språkpiloter legger til rette for denne dialogen gjennom blant annet målsettingen om nettverksetablering, som er et av kjernepunktene for etterutdanningstilbudet. Kurset er en arena hvor deltakerne i første omgang kan etablere nettverk og i andre omgang tverrnordiske samarbeid. Slike nordiske nettverk kan også være en inngang til faglig oppdatering og påfyll av nye undervisningsmetoder og læringsressurser. Gjennom de nordiske lærerne i sine nettverk kan lærerne få innspill om slike nye verktøy, som er hentet fra steder som de kanskje vanligvis ikke ville oppsøkt, eller som de ikke ville kjent til. I så måte utvides etterutdanningstilbudet fordi læringen og dialogen fortsetter ut over rammen for kurset. Man kan se at de digitale møtestedene mellom nordiske morsmåslærere og norsklærerne i min undersøkelse til en viss grad er etablerte, og med disse nettverkene parate ligger alt til rette for å starte et samarbeid med en annen nordisk lærer og klasse – kanskje også innenfor et språkområde som tradisjonelt sett ikke kategoriseres som nabospråk i grunnskolen. Imidlertid har ikke alle lærerne i min undersøkelse lykkes med å etablere slike tverrnordiske samarbeid, men for de som har mer eller mindre operative samarbeid med en annen nordisk lærer og -klasse, har særlig brevskrivning hatt god effekt. Brevskrivning med vennskapsklasser har tradisjoner i skolen i Norden (Aas, 2000), og at denne formen for autentisk kommunikasjon mellom elevene gir seg positive utslag, er det liten tvil om. Det å lykkes med å kommunisere på sitt eget språk med personer med et annet morsmål, er for de fleste motiverende. Yngre elever har mindre mobilitet enn de som er eldre, men ved å møtes i skolens regi gjennom brevskrivning, har mange av dem fått kontakt med en eller flere skandinaviske jevnaldrende, også dette gjennom de digitale møtestedene. Kan hende de en dag også møtes i det virkelige liv? Kanskje bør man i dagens skole etterlyse 97-læreplanens konkrete mål for 9. trinn hvor det ble lagt vekt på at elevene skulle danne vennskapsklasser og samarbeide tverrnordisk, dette fordi en mer funksjonell bruk av nabospråket gir verdifull språktrening, og slike autentiske øvingssituasjoner er ikke noe man klarer å gjenskape innenfor klasserommets fire vegger. Nordiske språkpiloters målsetting om nettverksetablering kan derfor ses på i et videre perspektiv, for lærerens nordiske nettverk fører i andre rekke til at elevene også etablerer et nettverk i Norden som de kan kommunisere med, også utenfor skolens regi. Det knytter seg imidlertid usikkerhet til hvor mye de nordiske nettverkene bærer frukter for de lærerne som i

min undersøkelse ikke har iverksatt noe tverrnordisk samarbeid, men at nettverkene fins kan om ikke annet være et godt utgangspunkt for et mulig samarbeid i framtiden. Oppsummerende kan det derfor hevdes at nettverksetablering gjennom Nordiske språkpiloter har medført endringer i lærernes individuelle praksis, og i størst grad for de lærerne, og følgelig elevene, som har fått etablert et tverrnordisk samarbeid. Nettverkene er også av betydning for lærernes videre faglige utvikling, noe som også kan bli viktig i deres individuelle, didaktiske praksis i tiden som kommer.

Som et ledd i etterutdanningen tilbyr Nordiske språkpiloter tidligere deltakere å delta på en konferanse, som er en ny samling avholdt en tid etter det første språkpilotkurset. Denne konferansen tar sikte på å trekke inn og utnytte deltakernes praksiserfaringer, slik at lærerne selv står for mye av programmets innhold. Når lærere fra hele Norden møtes på disse konferansene presenterer de for hverandre ulike opplegg de har gjennomført i undervisningen i «mellomperioden», og de diskuterer praksiserfaringer og evaluerer hvordan det har gått siden sist. Konferansen representerer også ytterligere en arena for å etablere nordiske nettverk, og vurdert ut fra hva lærerne i min undersøkelse rapporterte om, kan den se ut til å være av betydning når det kommer til å starte tverrnordiske samarbeid. Nordiske språkpiloter legger på denne måten til rette for en opprettholdelse av kunnskapen man tilegnet seg på det første kurset, og ved å etablere nye møtesteder kan man knytte flere faglige kontakter og gjøre avtaler om å starte tverrnordiske prosjekter sammen. På bakgrunn av at konferansen i stor grad støtter seg til deltakermedvirkning, er det sannsynlig at dette fører til økt aktivitet i behandlingen av nabospråk i undervisningen, især i denne «mellomperioden» fra første til andre samling. Avgjørelsen om å sende lærerne på denne konferansen kan dermed få betydning for lærernes individuelle praksis, begrunnet med at det kan medføre at læreren føler seg forpliktet til ikke å stille tomhendt til konferansen, noe som også kan bidra til at læreren må trekke linjer mellom teori og praksis og reflektere over sin egen undervisning. Konferansen kan i så måte bidra til at læreren legger til rette for og prioriterer videre arbeid etter avsluttet kurs. Ved å tilby denne konferansen til tidligere deltakere legger Nordiske språkpiloter til rette for at første kurs ikke ender opp med å bli en uforpliktende engangshendelse, og det er en måte å få deltakerne til å fortsette arbeidet utover kursperioden.

5.3 Praksisendringer på kollektivt nivå

En viktig del av utbyttet fra denne konferansen, det vil si samling nummer to, er å ta del i og lære av de andre lærernes erfaringer, og dermed er ledelsens vurdering om å sende lærerne på denne konferansen av betydning når det kommer til å vedlikeholde lærerens kunnskap fra det

første kurset. At skoleledelsen sender lærerne på denne konferansen er et tegn på hvordan man prioriterer emnet, og vurdert ut fra mine funn er det ikke alle skolene som har prioritert dette. Dette kan kanskje i enkelte tilfeller skyldes motsetninger mellom hva den enkelte skoleleder og den enkelte lærer definerer som hvilken etterutdanning det er behov for – den enkelte skoleleder prioriterer ikke alltid de samme tiltakene som lærere ønsker å prioritere (Birkeland et al., 1998). Avgjørelser om etterutdanning er derfor på mange måter et uttrykk for holdninger, selv om det åpenbart også er andre, mer kontekstuelle sider som skoleledere må ta hensyn til i slike avgjørelser, eksempelvis økonomi, faglige behov og -satsningsområder. Ledelsen har imidlertid en avgjørende betydning for å legge til rette for at læreren som har gjennomgått etterutdanning får rom til å videreføre og foredle kunnskapen. Å skape en delingskultur på arbeidsplassen hvor språkpiлотen får muligheten til å videreformidle sin nyervervede kunnskap til de andre kollegaene, bør være en naturlig del av en skole og skoleleders rolle og ansvar i etterutdanning av de ansatte, uavhengig hva slags etterutdanning det er snakk om. Dersom slike etterutdanningskurs skal kunne bidra til å videreutvikle eller endre eksisterende praksis på arbeidsplassen, må språkpiлотen få avsatt tid til å presentere og spre sin kunnskap. Er det derimot slik at deltakelsen ikke får noen følger for den enkelte språkpiлотen, er et mulig utfall at effekten av etterutdanningen avtar, og følelsen av å være en ressursperson på arbeidsplassen kan forsvinne, i takt med at ensomheten rundt oppgaven som språkpiilot på arbeidsplassen øker. Dette belyser at holdninger hos ledelsen også kan sies å ha betydning for vektleggingen av nabospråk i praksis, begrunnet med at det er ledelsen som til sist avgjør om læreren skal få delta på etterutdanningskurs og som har muligheten til å gi lærerne spillerom etter avsluttet kurs. Skoleledelsen bør i tillegg være aktivt med i vurderingen av den kursingen læreren har vært igjennom slik at målet med etterutdanningen blir nådd for den enkelte skolen. Imidlertid er det ikke alle lærerne i min undersøkelse som har fått avsatt tid til å dele og vurdere, og dermed er det grunn til å anta at den langvarige effekten av lærerens etterutdanning begrenses, både når det gjelder den enkelte lærerens praksiskunnskaper på området og den videreføringen det får på kollektivt nivå på lærerens arbeidsplass. Med andre ord kan ledelsen også få betegnelsen som begrensende faktor, eller motkraft, i denne sammenhengen.

Enkelte lærere i min undersøkelse har derimot opplevelsen av å være en ressurs på arbeidsplassen, og noen fikk også tid til å dele sine nyervervede kunnskaper. Ett element som ikke er nevnt tidligere i masteroppgaven er at mange av lærerne underveis i intervjuet med meg, kom opp med ideer til hvordan de kan påvirke sin egen arbeidsplass til å orientere seg mer mot nordiske nabospråk. Disse ideene gikk blant annet ut på å legge inn konkrete

nabospråksopplegg til bruk i undervisning innunder målene i lokal læreplan, å opprette nabospråksmapper med nyttige ressurser og metoder i de ulike trinnenes Fronter-rom, og den muligheten læreren har til å påvirke hvilken litteratur skolens elever skal lese i et stort kommunalt leseprosjekt, dukket også opp. At disse ideene ble utviklet gjennom våre forholdsvise korte samtaler kan belyse hvor viktig jevnlig oppfølging er for å videreutvikle og bevare en lærers engasjement på området, noe som ser ut til å være av betydning for den kollektive praksisen på skolen.

5.4 Motkrefter

Det har vært mulig å identifisere noen motkrefter som for lærerne fungerer som begrensninger i deres behandling av nabospråksemnet i undervisningen, og som fører til at de ikke behandler emnet i så stor grad som de ønsker, eller i så stor grad som de opplever at det kreves av dem. Motkreftene kan også være faktorer som demper eller hindrer lærernes muligheter til å foreta praksisendringer. Både lærernes meninger om de viktigste begrunnelsene for å bedrive nabospråksundervisning og deres utsagn omkring egen individuell, didaktisk praksis, kommer i konflikt med en del av disse begrunnelsene. Det avdekkes en avstand fra hva lærerne omtaler som viktig og hensiktsmessig i den nabospråksundervisningen de bedriver, til hvilken vektlegging de opplever at emnet får i praksis. Ord som «salderingspost», «langt ut i lekse» og «drukner» ble av lærerne brukt til å karakterisere både egen og andre læreres nabospråksundervisning i skolen. Dermed kan det være slik at lærernes intensjoner ikke nødvendigvis er i tråd med det som praktiseres. Denne avstanden kan beskrives med begrepet «skjult læreplan», som understreker at det er en uskreven og uoffisiell læreplan ved siden av det offisielle læreplandokumentet (Engelsen, 2012, s. 31). Begrepet kan sies å dekke diskrepansen mellom den offisielle læreplanens retorikk og det som skjer i skolens praksis (Englund, Forsberg & Sundberg, 2012). Læreplanen skal tolkes, fylles med konkret innhold og den skal vises gjennom praksis i skolen, men som Sundby (2013) konkluderte med i sin masteroppgave, kan målet med nabospråksundervisningen bli uklart for lærerne fordi kompetansemålene og læreverkene ikke er tydelige på hva undervisningen skal bestå av. Ove Eide, forfatter og lektor i norsk, skriver i en artikkel i *Bedre skole 4/2013* at en forutsetning for å innføre læreplanen i samsvar med dens intensjoner og målsettinger, er at det må finnes en rimelig forståelse av læreplanen, nærmere bestemt hva formuleringer og kompetansemål betyr: «Elles kan det fort bli ulike norskfag rundt om i landet» (Eide, 2013, s. 59).

Lærerne i min undersøkelse er opptatt av at det nordiske perspektivet i læreplanen er for lite. Vektleggingen av nabospråk i læreplanen er det som mest av alt styrer hvilken prioritering

kompetansemålene får i praksis, og dermed blir det viktig å ta stilling til om intensjonen i læreplanen blir fulgt opp i lærebøkene. Lærebokforfattere legger læreplanen til grunn i utarbeidelsen av materialet, og de åpne kompetansemålene i planen gjør at lærebokforfatterne har en frihet til å vinkle det nabospråklige innholdet i en retning de selv velger, noe som kan innebære både en styrking eller en svekkelse av det nabospråklige perspektivet i lærebøkene. Sundby (2013) skriver at det være grunn til å være kritisk til hva lærebøkene omhandler, da de tekstene som presenteres ofte er av eldre dato og kan oppleves som uaktuelle for dagens elever. Hvis målet er å vekke elevenes interesse for temaet må man ta utgangspunkt i aktuelle problemstillinger som oppleves som relevante for dem, men man kan altså ikke være sikker på at lærebøkene er det beste middelet til å nå det målet. I denne sammenhengen har jeg derfor valgt å anse læreboka som en mulig begrensende faktor, vurdert ut fra at de fleste lærerne i min undersøkelse benytter læreboka i større eller mindre grad i sin behandling av emnet. Bruk av læreboka sikrer likevel at elevene møter nabospråk i en eller annen grad i løpet av sin skolegang, selv om målet med emnet kan virke uklart for både lærere og elever, avhengig av lærebokas vektlegging og vinkling av temaet. En tradisjonell vinkling med tekster av eldre dato i læreboka gir anslagsvis liten effekt når det kommer til å motivere til og styrke nabospråksforståelsen hos elevene.

Det som i denne sammenhengen kan kalles for den største begrensende faktoren for lærernes nabospråksundervisning, er mangelen på tid. I likhet med lærerne i undersøkelsene gjort av Aas (2000) og Østlie (2009), synes det også for lærerne i min undersøkelse at mangel på tid er det mest problematiske i arbeidet med nabospråk. Det synes å være en oppfatning både blant lærere og andre at lærere i økende grad de senere årene har kommet i en tidsklemme, jamfør blant annet tidsbrukutvalget som ble nedsatt våren 2009 (Meld. St. 19 (2009-2010), 2010). Kanskje er denne utviklingen en motkraft som demper muligheten for praksisendringer, siden mangel på tid til oppfølging kan føre til at lærerens engasjement avtar, og derav mulighetene for individuelle praksisendringer. Mangel på tid til oppfølging kan også føre til språkpiloten som ressurs ikke kan bidra til at kollektive praksisendringer realiseres, siden kollektive praksisendringer i større grad enn de individuelle forutsetter at det er avsatt tid til en kollektiv oppfølgingsprosess på skolen i tilknytning til og i etterkant av etterutdanningen (Hagen & Nyen, 2009). Hva mangel på tid i denne sammenhengen egentlig omhandler er noe usikkert, en mulighet er at lærere rapporterer om tidsmangel fordi norskfaget er innholdstett og omfattende, eller så er dette et element som belyser at norskfaget inneholder for mange moduler, noe som fører til at man som lærer ikke opplever å ha tilstrekkelig kunnskap eller tid til å gjennomføre

undervisning i alle modulene. Det kan også belyse at lærere i dag er pålagt en så stor variasjon i arbeidsoppgaver at man blir helt nødt til å prioritere noe foran noe annet.

6.0 Konklusjon og veien videre

Mitt forskningsspørsmål - hva norsklærere oppgir at spesifikk lærerkursing i nabospråksdidaktikk fører til av endringer i deres praksis - har et mangefasettert svar. Svaret omhandler både ledelse og styring i skolen, den enkelte lærerens interesse og engasjement for emnet, tidsdimensjonen og utenomliggende krav til lærerrollen, læreplan og læreverk, faglighet og kompetanse.

Som beskrevet tidligere i denne masteroppgaven følger det et tredelt ansvar når det gjelder å nå målene med etterutdanning (Birkeland et al., 1998): Kursholderen har ansvar for å sørge for god undervisning med faglig oppdatert innhold. Kursdeltakerne må medvirke aktivt, trekke linjer mellom teori og praksis, prøve ut ny kunnskap i praksis og de har ansvar for å føre ny innsikt tilbake til egen arbeidsplass. Oppdragsgiver, det vil i mange tilfeller tilsvare kursdeltakernes arbeidsgiver, må tilrettelegge slik at deltakerne kan ta med ny innsikt tilbake til institusjonen og dele erfaringer med andre, i tillegg til å vurdere på hvilken måte arbeidsplassen kan videreføre og foredle kunnskapen. Hos oppdragsgiver ligger det et klart hovedansvar i å sørge for at institusjonenes mål med etterutdanningen blir nådd i den forstand at man videreutvikler eller endrer eksisterende praksis.

For å konkludere vil jeg nå ta utgangspunkt i dette tredelte ansvaret. Vurdert ut fra min undersøkelse og mine analyser ser det ut til at Nordiske språkpiloter, kursholderen, gir deltakerne en god innføring og undervisning i ulike sider ved nabospråksdidaktikk. Kursholderne legger til rette for deltakelse på en konferanse som ytterligere kan styrke og heve lærernes kompetanse på området og som kan medføre en følelse av forpliktelse, noe som igjen legger til rette for å fortsette arbeidet utover kursperioden. I tillegg gir både kurset og konferansen gode muligheter til å etablere nordiske nettverk som igjen kan føre til tverrnordiske samarbeid. Norsklærerne, det vil si kursdeltakerne, rapporterer alle om økt bevissthet om emnet, økt kjennskap til undervisningsmetoder og læringsressurser, og de fleste opplever en økning i hvor ofte de behandler nabospråk i undervisningen. Noen få har også lyktes i å etablere tverrnordiske samarbeid. Slik har kurset medført individuelle praksisendringer for lærere i deres planlegging av og gjennomføring av egen undervisning, om enn i moderat utstrekning. Imidlertid er det få av lærerne som opplever at de fungerer som ressurser på arbeidsplassene,

og kun en liten andel fikk avsatt tid av ledelsen til å dele sin nyervervede kunnskap på arbeidsplassen etter endt kursdeltakelse. Dette medfører blant annet at enkelte av lærerne kjenner på en ensomhet knyttet til oppgaven som språkpilot på arbeidsplassen, og noen opplever at engasjementet har avtatt på grunn av det. Det er ulike faktorer som vanskeliggjør delingen og spredningen av nabospråklig metodikk og tilgjengelig undervisningsmateriale til andre kollegaer på arbeidsplassen, noe som dermed hindrer lærerne i å bidra til praksisendringer på et mer kollektivt nivå. Disse faktorene er motkrefter som mangel på tid, et snevert nordisk nabospråksperspektiv i læreplanen, og til en viss grad også lærebøkene. Skolens ledelse, oppdragsgiver, har et ansvar for å sørge for en delingskultur på arbeidsplassen. For lærerne i min undersøkelse som ikke har fått avsatt tid til slik deling, kan dermed skolens ledelse ha fungert som en motkraft, begrunnet med at den ikke har tilrettelagt godt nok for at lærerne har kunnet videreføre sin kunnskap.

Skal etterutdanning som et generelt tilbud til lærere overhodet ha effekt i form av å være et virkemiddel i elevenes læring, må læreren oppleve at etterutdanningen får relevans på arbeidsplassen. Kompetanseheving i nabospråk gjennom etterutdanningen Nordiske språkpiloter vil anslagsvis gi liten effekt i praksis om man velger å holde den enkelte lærers kompetanse isolert fra andre kollegaer, uten noen krav til etterbehandling i fellesskap. Evnen til å avveie ulike krav til ens profesjon krever en forståelse av faglighet. Faglighet innebærer blant annet å kunne se både sitt yrkes kjerne og dets grenser – hva befinner seg innenfor fagets sentrum, og hva kan betraktes som emner i fagets periferi? Skal kunnskapen fra etterutdanningstilbudet Nordiske språkpiloter vedvare og få en reell betydning for lærernes individuelle, didaktiske praksis og deres kollektive praksis som fagpersoner i samarbeid med kollegaene på arbeidsplassen, kan ikke nabospråksdidaktikk befinne seg i norskfagets grenseland, eller utenfor det man ser på som fagets grenser, i en situasjon der lærerne tydelig opplever et tidspress. I skolesammenheng må en ofte gjøre felles valg, valg som enten en gruppe eller alle lærere på skolen må være med på. Skolen gjør også daglig valg som påvirker hva elevene skal lære, og hvordan. Dersom nabospråksundervisning tenderer til å bli valgt bort og blir en språklig blindtarm i læreplanen, og hvis deling av læreres kompetanse ikke blir prioritert, er det usikkert hvilken effekt et etterutdanningstilbud innenfor det nabospråklige emnet i realiteten vil få. Slike valg vil få betydning for elevenes læring.

Avslutningsvis er det anledning til å foreslå nye innfallsvinkler til dette emnet. Én mulig vei videre kan være å søke å forstå hva årsaken er til at så få norske lærere har deltatt på etterutdanningskurset Nordiske språkpiloter – 15 norske lærere av totalt 135 nordiske lærere er

en liten andel. En omfattende evaluering av etterutdanningstilbudet kunne også vært en interessant innfallsvinkel, hvor eksempelvis en doktoravhandling med et sammenlignende perspektiv på språkpiloter i de skandinaviske landene kunne gitt mer informasjon om og innsikt i hvilke praksisendringer et slikt tilbud i realiteten medfører i de respektive land. Det kunne vært et nyttig bidrag til kunnskapen om hvordan skolene i Skandinavia faktisk prioriterer opplæring i nabospråkene.

Litteratur

- Aurstad, B. (2013). Det nordiske perspektivet i norskfaget. I: Nynorsksenteret *Tospråk og danning 17/2012-2013*, sjuande årgangen. Hentet 4. april 2014 fra <http://issuu.com/arildto/docs/nynorskopplaering17?e=2891840/1122165>
- Aurstad, B. (udatert). *Det nordiske språksamarbeidet*. Hentet 25. mars 2014 fra <http://www.norden.org/no/om-samarbeidet/samarbeidsomraader/spraak/det-nordiske-spraakssamarbeidet>
- Berger, A. C. (2014, 23. mars). Rekordmange lærere vil ta etterutdanning. *Aftenposten nyheter. Innenriks*. Hentet 28. april 2014 fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Rekordmange-larere-vil-ta-etterutdanning-7513184.html#.U15U4VdfZNU>
- Birkeland, N. F., Halvorsen K. A. & Sellereite, B. (1998). *Kvalitetsutvikling i etter- og videreutdanningen*. Hentet 22. april 2014 fra <http://www-bib.hive.no/tekster/div/kvalitetsutvikling/main.html>
- Bruheim, M. (2010). Nabospråk skal være morsomt. *Språknytt 2010/4*. Hentet 3. april 2014 fra <http://www.sprakradet.no/Toppmeny/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/Spraknytt-2010/Spraknytt-42010/Nabosprak-skal-vare-morsomt/>
- Clausen, J. (1900). *Skandinavismen: Historisk fremstillet*. København: Det nordiske forlag.
- De nasjonale forskningsetiske komiteer (2010). *Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder – likheter og forskjeller*. Hentet 12. februar 2014 fra <https://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/1-Kvalitative-og-kvantitative-forskningsmetoder--likheter-og-forskjeller/>
- Delsing, L-O. (2006). Nordisk Språkforståelse idag. I: Madsen, L. (Red.), *Nabosprogsdidaktikk*. Odder: Dansklærerforeningen.
- Delsing, L-O. & Åkesson, K. L. (2005). *Håller språket ihop Norden?: En forskningsrapport om ungdomars förståelse av danska, svenska og norska*. TemaNord 2005:573. Nordiska ministerrådet, København.
- Egge, M. K. (2013). *Dubbedebatten: Nei til dubbing*. Hentet 11. april 2014 fra <http://www.norden.no/dubbedebatten-nei-til-dubbing/>
- Eide, O. (2013). Revidert læreplan i norsk – eit høve til fornying. I: *Bedre skole 4/2013*. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Ekman, K. H. (2010). «Mitt hems gränser vidgades»: *En studie i den kulturella skandinavismen under 1800-talet*. Gøteborg: Makadam forlag

- Engelsen, B. U. (2012). *Kan læring planlegges?: Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?* (6. utg.) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Englund, T., Forsberg, E. & Sundberg, D. (Red.) (2012). *Vad räknas som kunskap?: Läroplanteoretiske utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola.* Stockholm: Liber AB.
- Foreningen Norden (udatert). *Hva gjør vi?* Hentet 14. april 2014 fra <http://www.norden.no/hva-gjor-vi/>
- Foros, P. B. & Vetlesen, A. J. (2012). *Angsten for oppdragelse: Et samfunnsetisk perspektiv på dannelse.* Oslo: Universitetsforlaget
- Giverholt, H. (2013). Nordisk Råd. I: *Store norske leksikon.* Hentet 14. april 2014 fra http://snl.no/Nordisk_R%C3%A5d
- Gregersen, F. (2012). Nordisk som mål – blålys eller nordlys? I: *Norsklæreren 1/2012 Tema: Siste utkallelse til det nordiske språkfellesskapet?* Bergen: LNU, Fagbokforlaget.
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk. Tenkning og viten.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagen, A. & Nyen, T. (2009). *Kompetanse – for hvem?: Sluttrapport fra evalueringen av «Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005–2008».* Fafo-rapport 2009: 21 Hentet 1. mai 2014 fra <http://www.fafo.no/pub/rapp/20111/20111.pdf>
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2006). *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Helsingforsavtalen (1962). *Samarbeidsavtale mellom Norge, Danmark, Finland, Island og Sverige (Helsingforsavtalen).* Hentet 26. mars 2014 fra http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1962-03-23-2#KAPITTEL_1
- Hemstad, R. (2013). *Bjørnson og skandinavismen.* Hentet 14. april 2014 fra <http://www.nb.no/bjornson/Bjornson/Samfunnet/Bjoernson-og-ismene/Bjoernson-og-skandinavismen>
- Holm, H. Z. (2009). *EU hedrer Nordiske språkpiloter.* Hentet 10. mars 2014 fra <http://www.norden.org/no/aktuelt/nyheter/eu-hedrer-nordiske-spraakpiloter>
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.* Oslo: Abstrakt forlag.
- Kristiansen, T. (2008). Om forståelighet på tværs af dialekter og nabosprog – erfaringer, vurderinger og holdninger blandt norske lærere. I: A. Næss & T. Egan (Red.), *Vandringer i ordenes landskap: Et festskrift til Lars Anders Kulbrandstad på 60-årsdagen* (s. 43–65). Vallset: Oplandske bokforlag

- Kunnskapsdepartementet (2007). *Språk åpner dører!* Hentet 29. april 2014 fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/UDIR_SprakApnerDorer_07nett.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2010a). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.–7. trinn.* Hentet 16. april 2014 fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_1_7_trinn.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2010b). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.–10. trinn.* Hentet 16. april 2014 fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_5_10_trinn.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Kompetanse for kvalitet: Strategi for etter- og videreutdanning 2012–2015.* Hentet 28. april 2014 fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/F_4269B_Kompetanse_for_kvalitet.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lund, J. (2003). *Den sproglige dagsorden.* København: Gyldendal.
- Lund, J. (2012). At åpne til det nordiske sprogfellesskap. I: *Norsklæreren 1/2012 Tema: Siste utkallelse til det nordiske språkfellesskapet?* Bergen: LNU, fagbokforlaget
- Maurud, Ø. (1976). *Nabospråksforståelse i Skandinavia: En undersøkelse om gjensidig forståelse av tale- og skriftspråket i Danmark, Norge og Sverige.* Nordisk utredningsserie 1976:13. Nordiska rådet, Stockholm.
- Madsen, L. (2006). *Nabospråksdidaktikk.* Odder: Dansklærerforeningen.
- Meld. St. nr. 19 (2009-2010). (2010). *Tid til læring – oppfølging av Tidsbruksutvalgets rapport.* URL: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2009-2010/Meld-St-19-20092010/8.html?id=608071> (Hentet ut 25.02.14).
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordisk ministerråd (2007). *Deklarasjon om nordisk språkpolitikk.* ANP 2007:746, København. Hentet 11. mars 2014 fra http://www.norden.org/no/publikationer/publikasjoner/2007-746/at_download/publicationfile
- Nordisk ministerråd (2010). *Helsingforsavtalen.* ANP 2010:744, København. Hentet 25. mars 2014 fra <http://www.norden.org/no/publikationer/publikasjoner/2010-744>

- Nordiske Sprogpiloter (2013). *Kursusmateriale: Fra uddannelsen af 25 nye sprogpiloter, 2013*. Hentet 7. mars 2014 fra <http://sprogpiloter.files.wordpress.com/2013/11/1-indledende-ppt-prc3a6sentation-af-sprogpilotprojektet.pdf>
- Nordiske Sprogpiloter (udatert). *Om sprogpiloterne*. Hentet 10. mars 2014 fra <http://sprogpiloter.dk/about/>
- Norsk lektorlag (2011). - *Et viktig arbeid av Språkrådet*. Hentet 5. april 2014 fra <http://www.norsklektorlag.no/nyhetsarkiv-2011/et-viktig-arbeid-av-spraakraadet-article570-227.html>
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 28. april 2014 fra http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_12
- Pran, K. R. & Ukkelberg, Å. (2011). *Norsklæreres holdning til eget fag*. Utført av Synnovate AS for Språkrådet. Hentet 10. mars 2014 fra <https://www.sprakradet.no/upload/Norsk1%C3%A6reres%20holdninger%20til%20eg-et%20fag.pdf>
- Rugtvedt, L. (26.10.2007). *Nasjonal oppfølging av den nordiske språkdeklarasjonen – regjeringens planer og ambisjoner innen utdanningen*. Tale/artikkel. Hentet 25. mars 2014 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/Taler-og-artikler/2007/nasjonal-oppfolging-av-den-nordiske-spra.html?id=487159>
- Skarøhamar, A-K. (under utgivelse). *Nordiske barne- og ungdomsbøker i nabospråksperspektiv*. Trondheim: Akademika forlag.
- Språkrådet (2005). *Norsk i hundre!: Norsk som nasjonalspråk i globaliseringens tidsalder. Et forslag til strategi*. Hentet 2. mai 2014 fra http://www.sprakradet.no/upload/9832/norsk_i_hundre.pdf
- Språkrådet (2011). *Norsklærarar: Ulike haldningar etter utdanningsnivå og erfaring*. Hentet 10. mars 2014 fra <http://www.sprakradet.no/upload/Funn%20haldnunders%C3%B8kinga.pdf>
- Språkrådet (2012). *Språkstatus 2012: Språkpolitisk tilstandsrapport fra Språkrådet*. Hentet 10. mars 2014 fra <http://www.sprakrad.no/upload/Spr%C3%A5kstatus/Spr%C3%A5kstatus%202012.pdf>
- Språkrådet (udatert). *Felles nordisk språkpolitikk*. Hentet ut 26. mars 2014 fra <http://www.sprakradet.no/tema/spraakpolitikk/felles-nordisk-spraakpolitikk/>
- St.meld. nr. 48 (1996-1997). (1997). *Om lærarutdanning*. Hentet 10. mars 2014 fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19961997/st-meld-nr-48_1996-97/4.html?id=191289#E18E5

- St.meld.nr. 23 (2007-2008). (2008). *Språk bygger broer: Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Hentet 7. mars 2014 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-23-2007-2008-.html?id=512449>
- St.meld. nr. 35 (2007-2008). (2008). *Mål og mening: Ein heilskapeleg norsk språkpolitikk*. Hentet 27. mars 2014 fra <http://www.regjeringen.no/nn/dep/kud/dokument/proposisjonar-og-meldingar/stortingsmeldingar/2007-2008/stmeld-nr-35-2007-2008-.html?id=519923>
- Sundby, A. H. (2013). *Det nordiske enhetsbygget – bestå eller falle?: En undersøkelse av nabospråksundervisningen i norsk-, dansk- og svenskfaget på videregående skole «før og nå»*. (Masteroppgave, Høgskolen i Buskerud og Vestfold). Hentet 3. mars 2014 fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/149215/Sundby-2013-Masteroppgave.pdf?sequence=1>
- Teigen, K. Å. (2013). *Læreplananalyse nabospråk i Danmark, Sverige og Norge*. En del av prosjektet *i praksis: nabospråksundervisning*. Nordisk Kulturfond, Snöball Film og Nordplus Nordiske Språk. Hentet 25. mars 2014 fra http://www.skoleipraksis.no/wordpress/wp-content/uploads/2013/08/Nabosprak_lareplananalyse.pdf.
- Torp, A. (2004a). Skandinavisk nabospråksforståelse – ideal eller virkelighet?: Forutsetningene for nabospråksforståelse og dagens situasjon. I: H. Sandøy & K. I. Vannebo (Red.), *Språknytt 2004*. (2004:49). Hentet 3. mars 2014 fra http://www.sprakradet.no/Toppmeny/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/2004/Spraaknytt_2004_3_4/Torp2/
- Torp, A. (2004b). Nordiske språk i fortid og nåtid: Språklikhet og språkforskjell, språkfamilier og språkslektskap. I: I. S. Slette (Red.), *Nordens språk med røtter og føtter*. Nord 2004:9, København.
- Torp, A. (2008). *Skandinavisk nabospråk – i originaltapning eller oversettelse?* Bidrag til Faglig-pedagogisk dag, UiO, Institutt for lingvistiske og nordiske studier, 3. januar 2008. Hentet 11. mars 2014 fra <http://folk.uio.no/arnet/fpd-08.pdf>
- Torp, A. (2013). Nokre synspunkt på den skandinaviske språksituasjonen fra norsk synsstad. I: *Språk i Norden 2013. Tema: Tv-teksting i Norden – Hva har det å si for nabospråksforståelsen blant barn og unge i Norden at program fra nabolandene blir vist og teksten på tv?* Utgitt av Nettverket for språknemdene i Norden, Nordisk Sprogkoordination. Hentet 17. mars 2014 fra <http://nordisksprogkoordination.org/dokumenter-til-download/Sprog%20i%20Norden%202013.pdf>
- Universitetet i Oslo & Språkrådet (2010). Bokmålsordboka. Hentet 12. april 2014 fra <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=domene&bokmaal=+&ordbok= begge>

- Utdanningsdirektoratet (2010). *Læreplan i norsk: Formål* Hentet 10. mars 2014 fra <http://www.udir.no/k106/NOR1-04/Hele/Formaal/>
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i norsk*. Hentet 10. april 2014 fra <http://www.udir.no/k106/NOR1-05/>
- Vangsnes, Ø. A. (2012). *Nordisk fordubbing av NRK Super og andre*. Hentet 3. april 2014 fra <http://www.forskning.no/blog/vangsnes/322873>
- Walton, S. (2004). Atlas over språk i fare. *Språknytt 2004/1*. Hentet 3. april 2014 fra <http://www.sprakradet.no/Toppmeny/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/2004/1/Atlas/>
- Wiggen, G. (1998). Det nordiske språkfellesskapet: språksosiologiske vilkår og framtidsutsikter. I: *Språk i Norden 1998: Årsskrift for Nordisk språkråd og språknemndene i Norden*, s. 120-164. Oslo: Novus forlag.
- Østlie, M. K. (2009). *Det nordiske perspektivet er styrket i norskfaget i videregående skole: Illusjon eller realitet?* (Mastergradsavhandling i nordiskdidaktikk, Universitetet i Oslo).
- Aas, I. (2000). *Grannespråksundervisning – har vi det da?: Grannespråksundervisning i dansk, norsk og svensk grunnskole: aktuell praksis og lærerholdninger*. (Hovedfagsavhandling i nordisk språk og litteratur, Universitetet i Oslo).

Vedlegg

Vedlegg I: Forespørsel om deltakelse

Vedlegg II: Intervjuguide

Vedlegg III: Intervjuspørsmål

Vedlegg I: Forespørsel om deltakelse

Til lærer

Prosjekt om nabospråksdidaktikk – forespørsel om intervju

Jeg er masterstudent i norskdidaktikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus hvor jeg er i gang med en masteroppgave innen temaet nabospråk. I den forbindelse er jeg interessert i å komme i kontakt med noen norske lærere som er kurset til å være språkpiloter. Lis Madsen, programsjef for lærerutdanningen i Danmark, har gitt meg kontaktinformasjonen til noen norske språkpiloter, deriblant deg (se kopi av e-post fra Madsen nedenfor). Å få intervjuet deg som har gjennomført et slikt kurs vil være særs interessant og viktig i arbeidet med masteroppgaven min.

Målet med å undersøke språkpilotprosjektet er å finne ut hvordan det påvirker praksisen i grunnskolen. Jeg ønsker å intervjuet deg på omtrent 30 minutter. Jeg vil blant annet spørre deg om hvordan du opplever å være språkpilot, om det var noe som motiverte deg til å delta på et språkpilotkurs, om hvordan du forholdt deg til temaet nabospråk i forkant av språkpilotkurset sammenlignet med etter kurset, etc. Dette krever ikke noe forarbeid fra din side, det jeg er ute etter er å få innblikk i dine erfaringer, opplevelser og tanker omkring språkpilotprosjektet og nabospråksundervisning.

I første omgang er jeg nå ute etter å få vite om du er interessert i å være en av informantene i min undersøkelse? Om du er villig til å stille til intervju, vil jeg i tillegg søke godkjenning fra rektoratet ved skolen du er ansatt på. Jeg sender deg samtykkeerklæring og mer praktiske detaljer så snart jeg får tilbakemelding fra deg og de andre språkpilotene jeg kontakter – til sammen seks stykker. Ta gjerne kontakt om det er noe du lurer på.

På forhånd tusen takk!

Med vennlig hilsen

Silje Jerpstad

Masterstudent ved skolerettet utdanningsvitenskap med fagfordypning i norsk, HiOA.

Vedlegg II: Intervjuguide

Motivasjon, holdninger, engasjement	Før språkpilotkurs et (bakgrunn)	Selve språkpilotkurset (erfaringer)	Etter språkpilotkurset (opplevelser)
<p>Hva tenker du når du hører begrepet «nabospråk»?</p> <p>Har du opplevd at du har et større engasjement for temaet «nabospråk» enn dine kollegaer/andre?</p> <p>Hva tror du lærere flest tenker om temaet?</p> <p>Hva tror du elever flest tenker om temaet?</p> <p>Hvilke argumenter for å bevare nabospråksforståelsen er mest viktig for deg?</p> <p>Synes du det er viktig å jobbe med nabospråksforståelsen i skolen? Hvorfor? Hva er det viktigste grunnene til å jobbe med det / ikke jobbe med det?</p> <p>Er du øvingslærer for studenter? I så fall: Har du bevisst forsøkt å inspirere lærerstudenter til å jobbe med/bli interessert i temaet?</p> <p>Hvordan synes du det er å undervise om nabospråk?</p>	<p>Kan du fortelle noe om bakgrunnen for at du ønsket å bli en språkpilot?</p> <p>Var det noe som motiverte deg til å melde deg på kurset? Det rent faglige, eller noe annet/mer?</p> <p>Hvordan fikk du vite om språkpilotkursen? Gjennom arbeidsplassen, andre kanaler?</p> <p>Er det flere språkpiloter på arbeidsplassen din?</p>	<p>Når deltok du på kurset?</p> <p>Hvordan synes du det var å delta på kurset? Nyttig/informativt/sosialt?</p> <p>Hvordan oppfattet du at målet for kurset ble formidlet?</p> <p>Kan du kort beskrive opplegget du var med på?</p> <p>Fikk du noen anbefalinger om hvordan du skulle gå videre med det du lærte på kurset?</p> <p>Synes du noe kunne vært gjort annerledes? Hva?</p> <p>Hva var det viktigste du lærte på kurset?</p> <p>Bidro de andre kursdeltakerne med noe spesielt?</p>	<p>Hvordan har de andre lærerne forholdt seg til at de har en språkpilot blant sine kollegaer?</p> <p>Opplevde du at du så annerledes på temaet «nabospråk» etter kurset sammenlignet med før?</p> <p>Hvordan har du arbeidet med nabospråk i din undervisning?</p> <p>Begynte du å arbeide annerledes med temaet etter Språkpilotkurset?</p> <p>Hva vil du si er suksesskriteriene for å lykkes med nabospråksundervisning/ å øke forståelsen for nabospråk hos elevene?</p> <p>Benytter du noe spesielt undervisningsmateriel i undervisning om nabospråk? Hvilke(t)?</p> <p>Har du noen kontakt med andre kursdeltakere? I skolesammenheng?</p>

<p>Motivasjon, holdninger, engasjement</p> <p>Husker du en spesiell situasjon hvor du underviste i nabospråk og det fungerte godt? Hva var det som gjorde at du mener at det fungerte godt?</p> <p>Hva mener du er den mest dominerende arbeidsmetoden i nabospråksundervisning? Film, lytteøvelser, musikk, besøk av en danske/svenske ...</p> <p>Har du et bevisst forhold til kompetansemålene som omtaler nabospråksforståelse? Hvordan arbeider dere med disse?</p>	<p>Før språkpilotkurset (bakgrunn)</p>	<p>Selve språkpilotkurset (erfaringer)</p>	<p>Etter språkpilotkurset (opplevelser)</p> <p>Har innholdet i språkpilotkurset gitt deg noe i ditt virke ellers? (Som språklig bevissthet, språkpolitikk generelt, holdninger til språklig mangfold mm.)</p> <p>Har dere arbeidet annerledes med kompetansemålene etter at du deltok på kurset?</p> <p>Er det et mål å integrere nabospråk i den ordinære norskundervisningen? Hvorfor?</p>

Vedlegg III: Intervjuspørsmål

Del 1 – Holdninger og motivasjon

1. Hvor lenge har du undervist i norskfaget?
2. Leser du selv litteratur på nabospråkene?
3. Hva tenker du når du hører begrepet «nabospråk»?
 - a. Hva synes du om det nordiske perspektivet i læreplanen?
 - b. Hvordan jobber dere med læreplanmålene som omhandler nabospråk?
4. Hva tror du lærere flest tenker om temaet?
5. Hva synes du er de viktigste grunnene til å jobbe med nabospråk i skolen?
6. Hvordan synes du det er å undervise om nabospråk?

Del 2 – Forventninger og deltakelse

7. Når deltok du på språkpilotkurset?
8. Hvordan fikk du vite om kurset?
9. Hvorfor meldte du deg på? Fortell litt om bakgrunnen for det.
 - a. Var det noe som motiverte deg eller inspirerte deg til å melde deg på?
10. Hva slags forventninger hadde du til det å være en språkpilot?
11. Hva slags forventninger hadde du til språkpilotkurset?
12. Hvordan synes du det var å delta på kurset?
13. Hvordan synes du at målet for kurset ble formidlet?

Del 3 – Lærdommer og i etterkant av kurset

14. Synes du noe kunne vært gjort annerledes?
15. Fikk du noen anbefalinger om hvordan du skulle gå videre med det du lærte på kurset?
 - a. Hvilke?
16. Har det vært noen form for oppfølging i etterkant av kurset?
17. Hva synes du var det viktigste du lærte på kurset?
18. Var det visse sider ved kurset som var lettere å bringe videre enn andre sider?
19. Har du fortsatt kontakt med andre kursdeltakere?
20. Hva legger du i tittelen «Språkpilot»?

Del 4 – Kompetanse og nytte

21. Hva slags oppfatning har du av kursets relevans for deg og din arbeidsplass?
 - a. Har det bidratt med ny kompetanse?
 - b. Er det relevant på andre områder?
22. Etter at du hadde deltatt på kurset ble det på arbeidsplassen din gjennomgått/presentert noe av det du hadde lært til dine kollegaer av deg eller din leder?
 - a. Var det noen form for etterarbeid?
23. Hvordan har dine kollegaer forholdt seg til at de har en språkpilot blant seg?
 - a. Opplever du i den forstand at du er en ressurs – en person som kan være til hjelp for andre?
24. Har ledelsen eller teamet benyttet seg av at de har en språkpilot blant seg?
25. Synes du at du etter kurset har noe mer å bidra med på skolen du er ansatt på?
 - a. Har du fått spillerom av ledelsen til å jobbe med temaet?
26. Hvis du sammenligner med før kurset, hvordan ser du nå på temaet?
27. Opplever du at du er mer aktiv enn de andre morsmållærerne på din arbeidsplass når det gjelder å behandle nabospråk i egen undervisning?

28. Hva er den største forskjellen på din praksis innen temaet nabospråk før og etter deltakelse på kurset?
- Begynte du å arbeide annerledes med temaet etter kurset? Hva gikk evt. endringene ut på?
29. Har dere på din skole arbeidet annerledes med kompetansemålene i læreplanen etter at du deltok på kurset? Hvordan evt.?

Del 5 – Oppsummerende

30. Hva vil du si er suksesskriteriene for å lykkes med nabospråksundervisning?
- Husker du en spesiell situasjon hvor du underviste i nabospråk og det fungerte godt? Hva var det som gjorde at det fungerte?
 - Hva mener du er den mest dominerende arbeidsmetoden i nabospråksundervisningen?
 - Hvordan vil du vurdere tilgangen på læremidler og undervisningsmateriell innen temaet?
 - Benytter du noe spesielt undervisningsmateriell i undervisningen? Noe du fikk tips om på språkpilotkurset?
 - Synes du det er vanskelig å motivere elevene til å arbeide med nabospråk?
 - Hvordan vil du si at kompetansemålene om nabospråk praktiseres?
31. Har du noen formening om nabospråksundervisning, sammenlignet med andre tema i morsmålsfaget, i særlig grad er knyttet til den enkelte lærers engasjement for temaet?

