

Haakon Ovesen Sjøvik

Hvordan forstår to norsklærere kompetansemålene etter 10. trinn i sammenheng med sidemålsundervisninga i ungdomsskolen?

Bacheloroppgave i GLU 5-10 med norsk

Veileder: Ola Harstad

Mai 2019

Sammendrag

Dette bachelorprosjektet handler om forskning på hvordan lærere forstår kompetansemålene i norsk etter 10. trinn sett i sammenheng med undervisning i sidemål. Dette er gjort med en intensjon om å finne ut mer om hvordan sidemålsundervisning foregår i praksis, et tema som jeg har lite kjennskap til fra før. Jeg har gjennomført et intervju med to lærere som underviser på ungdomsskolen, der den ene underviser i bokmål som sidemål, og den andre i nynorsk som sidemål. På denne måten vil jeg kunne sammenligne de to, for å finne ut om det er en forskjell, som vil være fordelaktig å vite mer om, ettersom jeg ikke vet nå hvilket av de to skriftspråkene jeg skal undervise i som sidemål, når den tid kommer. Jeg fant ut at det er klare forskjeller i forståelsen av enkelte av kompetansemålene hos de to lærerne, men samtidig at det kan være andre faktorer som spiller inn på undervisninga, blant annet elevens holdninger til sidemålet.

Summary

This bachelor thesis is about research on how teachers understand the competence aims in Norwegian after 10th grade in coherence with teaching in the second-choice form of written Norwegian. This is done with an intention of getting to know more about how teaching in the second-choice form of Norwegian is done in practice, a theme I do not know much about in prior to this research. I have completed an interview with two different teachers at middle school, which one teaches in Norwegian bokmål as the second-choice form of Norwegian, and the other teaches in Norwegian nynorsk as second-choice form of Norwegian. In this way, I get the chance of comparing the two written Norwegian languages, and get to know if there is a difference, which will be favorable to know more about, for the reason of me not knowing which of the two written forms of Norwegian I will be teaching in as my second-choice form of Norwegian, when that time comes. I found out that there is a significant difference in how the teachers understands some of the competence aims, but while there also could be some other factors of importance which takes place, such as the pupils attitudes towards their second-choice form of Norwegian.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	s. 2
1 Innledning.....	s. 4
1.1 Problemstilling.....	s. 5
1.2 Formålet med prosjektet.....	s. 6
1.3 Oppgavens struktur.....	s. 6
2 Metode.....	s. 8
2.1 Valg av metode.....	s. 8
2.2 Pålitelighet og gyldighet.....	s. 8
2.3 Utvelgelse og informasjon om informanter.....	s. 9
3 Teori.....	s. 11
3.1 Jevnstillingen.....	s. 11
3.2 Læreplan og kompetansemål.....	s. 12
3.3 Forståelse.....	s. 13
3.4 Lærerkompetanse.....	s. 13
3.5 Tidligere forskning.....	s. 13
4 Funn	s. 15
4.1 Holdninger.....	s. 15
4.2 Bruk av læreplan, kompetansemål og lærebøker.....	s. 15
4.3 Sidemålsundervisning.....	s. 15
4.4 Forståelsen av kompetansemåla.....	s. 16
5 Drøfting.....	s. 18
5.1 Grammatikk.....	s. 18
5.2 Skriftspråkkompetanse.....	s. 19
5.3 Bruk av læreplan og kompetansemål.....	s. 20
5.4 Sidemålsundervisning.....	s. 21
5.5 Forståelsen av kompetansemåla.....	s. 22
6 Avslutning.....	s. 25
7 Litteraturliste.....	s. 27
8 Vedlegg.....	s. 30

1 Innledning

Norsk er det faget på grunnskolen som er viet flest antall timer i grunnskolen, og det faget elevene sitter igjen med flest karakterer i etter endt grunnskoleutdanning (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 3). Elevene får sluttvurderingskarakter i norsk muntlig, skriftlig hovedmål og skriftlig sidemål. I tillegg skal alle elever, med noen unntak, ha eksamen i både skriftlig hovedmål og skriftlig sidemål ved utgangen av det tiårige skoleløpet. Med både sidemålskarakter på standpunkt og på eksamen, sier det seg derfor selv at sidemålsopplæring burde være en viktig del av både norskfaget, og opplæringa generelt. Derfor er jeg nysgjerrig på hvor høyt prioritert sidemålsopplæringa og –undervisninga egentlig er.

Ved inngangen til dette prosjektet, etter å selv ha vært elev, vært i praksis som student på tre skoler, og jobbet som vikar på flere skoler, sitter jeg igjen med et inntrykk av at sidemålet ikke står høyt i kurs på de fleste skoler rundt om i landet, dette være seg både skoler med nynorsk og bokmål som hovedmål. Min hypotese i forkant av dette bachelorprosjektet er derfor at sidemålet blir kraftig nedprioritert sett opp mot karakterene elevene sitter igjen med, og ikke minst de lovene som er pålagt opplæring i begge målforma vi har i Norge.

Sidemål er et omdiskutert tema i grunnskolen (Talsethagen, 2009, s. 49), med meninger og ytringer fra mange ulike parter, både innenfor politikken og ellers i samfunnet. Spesielt er det nynorsk, som tross alt er det store flertallet elevs sidemål, som diskuteres. Et vanlig spørsmål, særlig blant elever, er hvorfor man skal lære to skriftspråk, eller enda mer presist, hvorfor man skal lære nynorsk. Bokmål er den klart dominerende målforma i det offentlige rommet, i media og generelt over alt (Myklebust, 2015, s. 66), og mange elever, med flere, mener det er unødvendig med opplæring i to skriftspråk.

Lærebøkene som benyttes i norskfaget i grunnskolen skal ha nok tilfang på begge målformer slik at elevene lærer å lese både bokmål og nynorsk (Opplæringslova, 1998, § 9-4). Det er altså lovpålagt at elevene skal få opplæring i begge målformene gjennom lærebøkene som de ulike skolene benytter. Lova er riktignok ikke særlig presist formulert, og er åpen for tolkning. Askeland (2009, s. 13) fremhever at det er nettopp opplæringslova som ifølge departementet skal regulere fordelinga av nynorsk og bokmål i norskfaget. Og Askeland viser, gjennom en

omfattende lærebokundersøkelse, at denne fordelinga har blitt tolka veldig ulikt av forfatterne som har skrevet de ulike lærebøkene som brukes rundt om i skolene i dag.

Før var ikke fordelingen mellom de to skriftspråkene i lærebøkene like åpne for tolkning. 30 år tilbake i tid, med Mønsterplan for grunnskolen (M87) som gjeldende læreplan, var regelen at forholdet mellom hovedmål og sidemål skulle være 2/3 hovedmål og 1/3 sidemål (Askeland, 2009, s. 6). Disse kvotefordelingsreglene gjaldt uavhengig av om det var bokmål eller nynorsk som var hovedmål, og var utarbeidet av Norsk språkråd. Etter at denne godkjenningsordninga tok slutt i 2000, har ingen hatt det overordna ansvaret med å godkjenne lærebøker til bruk i grunnskolen, og departementet henviser altså til den vage formuleringen til opplæringslova som kom samtidig som læreplanen LK06 (Askeland, 2009, s. 7).

Dette gjør at dagens lærere får et stort ansvar for at elevene får tilstrekkelig med opplæring i begge målformene. Askeland (2009, s. 7) understreker dette ved å konkludere med at det er kompetansemåla som skal styre, og at læreren dermed må finne ut selv hva som skal til for at elevene skal nå de ulike måla, i både bokmål og nynorsk. Og med dette i bakhodet, beveger vi oss mot problemstillingen og temaet i dette bachelorprosjektet, nemlig kompetansemåla.

1.1 Problemstilling

Kompetansemålene spiller altså en stor rolle for hvordan undervisningen skal fordeles mellom de to målformene, samtidig som de også har mye å si for selve innholdet i sidemålsundervisninga. Det ble derfor naturlig for meg å angripe kompetansemålene i dette prosjektet, hvor hensikten er å lære mer om sidemålsundervisninga. Og ettersom det er lærerne selv som skal vurdere hvordan kompetansemålene legger til rette for sidemålsundervisning, og fordelingen mellom skriftspråkene i undervisninga si, ønsker jeg å finne ut mer om hvordan de forstår kompetansemålene, som kan variere fra lærer til lærer, og dermed føre til en veldig variert sidemålspraksis. Spørsmålet jeg dermed vil prøve å få svar på er: hvordan forstår norsklærere kompetansemålene etter 10. trinn i sammenheng med sidemålsundervisninga i ungdomsskolen?

1.2 Formålet med prosjektet

Formålet med oppgaven er å finne ut mer om sidemålsundervisninga på ungdomsskolen. Dette er et tema jeg har lite kunnskap om fra før, men som jeg samtidig har stor interesse for. Som framtidig norsklærer har jeg ambisjoner om å gjennomføre god undervisning på begge skriftformer, og anser derfor sidemålet som en viktig del av norskfaget. Lover og planer viser også til at lærere skal ha kompetanse i begge målformene til å kunne undervise i både skoler med nynorsk som opplæringsmål og bokmål som opplæringsmål (Skjong, 2011, s. 90). Jeg hadde derfor lyst til å finne ut mer om hvordan det er å være sidemållærer i begge leirer.

Etter å ha lest meg opp på teori, forskning og om temaet generelt, virker det som sidemål som del av norskfaget og i skolen generelt er redusert til en politisk debatt om man skal ha opplæring i ett eller to skriftspråk i grunnskolen i Norge. Jeg fant mindre informasjon som beskriver lærernes opplevelse og praksis som sidemålsundervisere. Dette, kombinert med at jeg selv ikke har erfart sidemålsundervisning i særlig stor grad selv, gjorde meg enda mer interessert i å ta fatt på prosjektet om å finne ut mer om hvordan lærere forholder seg til sidemålsundervisninga.

En annen ting jeg finner interessant er hvor skjevfordelt informasjonen og tekstene om sidemålet er. Det virker som at sidemål er lik nynorsk, selv om det er mange elever her til lands som har bokmål som sidemål. Samtidig virker det som nynorsk, for mange, er redusert til et sidemål, der betegnelsen "norsk og nynorsk" er flittig brukt blant elever (Solheim & Hårstad, 2017, s. 156), der det naturligvis burde vært "bokmål og nynorsk" eller bare "norsk". Dette gjorde at jeg har valgt å fokusere på sidemålet innenfor begge leirene, altså både nynorsk som sidemål og bokmål som sidemål, der hensikten er å sette disse opp mot hverandre og sammenligne, for å se hvilke likheter og ulikheter de har.

1.3 Oppgavens struktur

Dette prosjektet er bygd opp ved en innledning, som skal forklare hva jeg skal fokusere på og hvorfor, etterfulgt av en metodedel som beskriver hvordan jeg har gått fram for å finne ut mer om temaet. Metoddelen tar for seg de positive og negative sidene med metoden jeg har valgt. Teoridelen som så følger, skal vise hva andre vet, og har funnet ut, gjennom tidligere forskning. Analysedelen er neste, hvor jeg tar for meg de to intervjuene og presenterer funnene mine. Her

vil det legges vekt på det mest interessante og iøynefallende fra intervjuene, og svarene fra de to valgte intervjuobjektene blir satt opp mot hverandre og sammenlignet. Etter analysedelen vil jeg ha en drøftingsdel, der jeg kommer med egne tanker, ispedd andres tanker, om svarene jeg har brutt ned i analysen. De to delene vil danne grunnlaget for oppgaven, og være den mest informative delen, hvor både jeg, og leseren, lærer mest mulig. Til slutt kommer avslutningen, hvor jeg oppsummerer hele prosjektet, svarer på problemstillingen, og ser hvordan det har gått. Det vil her brukes en selvkritisk "penn". Avslutningsvis vil litteraturlista vise hvilke kilder og pensum jeg har tatt i bruk i forskningen og i prosessen med å finne ut mer om temaet.

2 Metode

2.1 Valg av metode

Jeg har valgt å benytte intervju for å samle inn data til oppgaven. Dalland (2012, s. 112) beskriver de kvalitative metodene som virkemiddel for å fange opp mening og opplevelse, som ikke kan måles i tall. Og det er nettopp det som er tanken min i dette prosjektet, å fange opp meningene og forståelsen til lærerne, knyttet til kompetansemålene i sammenheng med sidemålsundervisning.

Kompetansemålene er en viktig del av oppgaven, og det ville vært vanskelig og tidkrevende å observere særlig nøyaktig hvordan lærerne tar i bruk kompetansemålene i sidemålsundervisninga si. Valget falt derfor på å gjøre et kvalitativt intervju, for å best mulig få innsikt i hvordan lærerne tenker om og forstår kompetansemålene.

For å best mulig få sammenlignet nynorsk med bokmål, har jeg valgt å intervjué én lærer fra hver målform, det vil si én lærer som underviser med bokmål som sidemål, og én som underviser med nynorsk som sidemål. På denne måten vil jeg få muligheten til å gå i dybden i begge de to sidemålsgruppene, med mest mulig opplysninger om få undersøkelsesenheter, som kjennetegner en kvalitativ undersøkelse (Dalland, 2012, s. 113)

I utgangspunktet hadde et muntlig intervju med begge deltakerne vært å foretrekke, men ettersom det, på grunn av flere grunner, ikke lot seg gjøre med den ene, ble det avtalt et skriftlig intervju med kandidatene, noe de begge velvillig ble med på. Det ble avtalt et tidspunkt for når intervjuet ble sendt ut, og deltakerne hadde god tid til å svare på spørsmålene. De ble informert på forhånd om at intervjuet ville dreie seg om sidemålsundervisning, og de ble, når intervjuet ble sendt ut, bedt om å svare så ærlig og utfyllende som mulig.

2.2 Pålitelighet og gyldighet

Ettersom det ikke ble muntlige intervju, går man glipp av et par elementer som man gjerne skulle hatt med. Man får ikke med intervjuobjektens umiddelbare reaksjoner og tanker, og heller ikke hvordan de reagerer i form av kroppsspråk og holdning. Dette er gjerne noe som kan spille inn på

vurderingen og analysen av svarene som gis. I et skriftlig intervju får man ikke disse følelsene og reaksjonene, ettersom svarene er skrevet ned svart på hvitt uten særlige nyanser. Lærerne får også mulighet til å gjøre research og vurdere svarene sine i større grad, ettersom det ikke kreves et svar innen relativt kort tid. Det kan tenkes at de da velger å svare noe annerledes enn det de egentlig mener og tenker. Man går også glipp av digresjoner, tilleggsspørsmål og oppfølgings spørsmål, om dette skulle trenge. Lærerne får heller ingen anledning til å stille spørsmål om hva som menes med spørsmålene, om noen av de er usikre. Dette er noe jeg kommer til å ha i bakhodet under analyseringen av intervjuene.

Samtidig er det også noen positive sider ved skriftlige intervju kontra muntlige. At lærerne får god tid på å svare kan også slå positivt ut, ved at de får god tid til å tenke seg om om hva de egentlig tenker om spørsmålene, og samtidig ikke trenger å svare noe impulsivt bare for å svare. En annen ting er at begge lærerne får nøyaktig de samme spørsmålene, som gjør sammenligningen lettere og mer presis. I tillegg vil måten de ordlegger seg på ikke være diskuterbar, ettersom man i større grad kan gå ut fra at det som står er det de ønsker å få fram, der det i et muntlig intervju kan være større feilmargen i ordvalg. Fleksibiliteten ved et skriftlig intervju gjør det også lettere å gjennomføre, og mindre tidkrevende.

Et grunnleggende spørsmål i all forskning er datas pålitelighet (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010, s. 40) Det er derfor verdt å nevne at dette prosjektet tar utgangspunkt i forskning på to personer, en fra hver sidemålsfløy, og at det som blir presentert dermed ikke er representativt for alle eller de fleste ungdomsskolelærere i landet, men gir et bilde på hvordan akkurat disse to lærerne forholder seg til det valgte temaet i en intervjusituasjon.

2.3 Utvelgelse av informanter

Jeg har valgt å intervju to lærere jeg har kjennskap til fra før. Dette er hovedsakelig fordi jeg kan stole på at jeg får svar fra dem, i tillegg til at jeg vet hvilken målform de underviser i, og sparer således tid og energi på å lete etter kandidater som passer kriteriene. I et skriftlig intervju ser jeg ingen negative faktorer som spiller inn på grunn av relasjonen min til de to som intervjues. At jeg har en ulik relasjon til de to, får ingen konsekvenser, ettersom intervjuene ikke er preget av ulik tone, miljø eller gemytt, som kunne vært tilfelle i muntlige intervju. Begge

lærerne er utdannet som norsklærere og underviser i norsk på ungdomstrinnet. Læreren som underviser med bokmål som sidemål jobber på en skole med 5.-10. trinn på en liten plass på bygda, og er heretter kalt *lærer 1*, mens læreren med nynorsk som sidemål jobber på en ren ungdomsskole i en liten by, og går under aliaset *lærer 2*. Jeg har ikke tatt hensyn intervjuobjektens kjønn, alder eller fartstid i jobben i forskningen, men ettersom lærer 1 er en mann og lærer 2 er en kvinne, vil jeg bruke pronomen som beskriver kjønnnet videre i teksten, for å enklere skille mellom de to.

3 Teori

Dette prosjektet tar i hovedsak for seg tematikk knyttet til sidemål og kompetansemål. I det påfølgende kapittelet vil det derfor presenteres bakgrunn og begrunnelse for sidemålsopplæring i grunnskolen, samt informasjon om kompetansemålenes inntog ved Kunnskapsløftet i 2006, i tillegg til en redegjørelse for hva kompetansemål er og hvilken funksjon kompetansemålene har for lærere på ungdomstrinnet.

3.1 Jevnstillinga

For å forklare hvorfor man i Norge har opplæring i to ulike skriftformer må man skru tida tilbake til slutten av 1800-tallet, og videre inn i starten av forrige århundre. Som kjent for mange, viet språkforskeren Ivar Aasen deler av livet sitt til å reise rundt i Norge og samle inn dialekter for å danne et eget norsk skriftspråk (Wadsten, 2015, s. 121). Han mente at bokmålet, som var et utspring fra dansk, ikke var like godt egnet som hans dialektpregede skriftspråk, når Norge skulle danne sitt eget språk, etter unionsoppløsninga fra Danmark. Det skulle ta noen tiår fra Aasen reiste rundt på midten av 1800-tallet, til landsmålet, senere døpt nynorsk, skulle bli et offisielt skriftspråk, og etterhvert sidestilles med bokmålet.

Jevnstillingsvedtaket i 1885 ga alle nordmenn rett til å bruke landsmål, og førte til mer tilrettelegging av landsmål i klasseromma. Elevene kunne nå ha lesebøker på landsmål, samt lærere som mestret skriftspråket. Den aller viktigste konsekvensen av jevnstillingen var likevel prinsippet om at alle elever skulle lese begge språkene, uavhengig om de hadde landsmålet (nynorsk) eller bokspråket (bokmål) som sitt førstespråk (Bjørhusdal, 2015, s. 105).

At alle elever skal ha opplæring i begge målformene har med andre ord vært praktisert i lang tid. Og selv om bokmålet hele tiden har vært det dominerende skriftspråket, har elever i grunnskolen krav på opplæring i begge språka. Talsethagen (2009, s. 61) poengterer at opplæring i sidemål er en viktig og umistelig del av norskfaget, og en rett som alle elever, med få unntak, har. Denne retten ser heller ikke ut til å endre seg med det første. Askeland & Falck-Ytter (2009, s. 12) viser til nettsidene til Språkrådet, hvor det informeres om at offisiell språkpolitikk har som formål å bevare begge målformene permanent, som to ulike skriftlige former av norsk.

Selv om bokmålet dominerer både i skolen og i samfunnet ellers, er det viktig å huske at omtrent 15 % av elevene i den norske skolen har nynorsk som hovedmål, som igjen vil si at det samme antallet har bokmål som sidemål (Solheim & Hårstad, 2017, s. 175). Nordal (2011, s. 127) drar fram en undersøkelse fra TNS Gallup i 2005 som viser at elever med nynorsk som hovedmål bare får omtrent halvparten så mye sidemålsundervisning som elever med bokmål som hovedmål.

3.2 Læreplan og kompetansemål

Kompetansemåla finner vi i læreplanen. Imsen (2012, s. 98) beskriver at læreplaner styres gjennom regler som er politisk bestemt, med forutsetning om at lærerne skal være lojal mot den, dens regler og forskrifter. Læreplanen legger føringer for hvilke virkemidler lærere skal ta i bruk for å påvirke undervisninga i ønsket retning. Etter innføringen av Kunnskapsløftet har kompetansemålene blitt en viktig retningsnor for lærere i undervisninga. Læreplaner har alltid hatt mål, men med innføringen av kompetansemålene fikk vi for første gang målstyring som styres av kontrollerbare mål (Imsen, 2012, s. 100).

Kompetanse defineres som *evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer*. Det presiseres videre at kompetanse vises ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse bestemte oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2016). I forkant av innføringen av kompetansemåla beskrev NOUen *I første rekke* at kompetansemåla på en forklarende måte skal uttrykke hvordan man skal anvende disse opparbeidede ferdighetene, kunnskapene og holdningene, som igjen skal kunne dokumenteres og vurderes, i tråd med den helhetlige kompetansen (NOU, 2003:16, s. 81)

Skjong (2011, s. 47) refererer til St. Meld. 23 når hun fremhever at det viktigste og overordna målet i norskfaget er at alle elever skal oppnå vid og god språkkompetanse i både nynorsk og bokmål. Samtidig har norsklærere mange andre kompetansemål å forholde seg til i planlegginga, gjennomføringa og evalueringa av norskopplæringa. Å planlegge og jobbe med mål for elevenes læring er en viktig del av hverdagen til en lærer. Dette forutsetter at lærere må tolke og bearbeide offentlige læreplandokumenter, og det er opp til hver enkelt å forstå og tolke kompetansemålene og tilrettelegge for at elevene skal ha muligheten til å oppnå dem (Fjørtoft, 2016, s. 25).

3.3 Forståelse

I kvalitativ orientert forskning er en av hovedingrediensene å formidle forståelse (Dalland, 2012, s. 113). Erickson (2007) definerer forståelse som *å skjønne* (Fjørtoft, 2015, s. 27). Forståelsen av et tema kan variere fra person til person, alt ettersom hvordan den personen ser og skjønner det en står ovenfor på bakgrunn av ens kunnskap og ferdigheter. Fjørtoft (2006, s. 27) bekrefter dette ved å si at forståelse har en tett sammenheng med kunnskap og ferdighet, og at de støtter seg på hverandre. I klasserommet har undervisninga og vurderinga som læreren legger opp til, en tett sammenheng med lærerens læreplanforståelse (Fjørtoft, 2016, s. 48).

3.4 Lærerkompetanse

Jansson og Skjong (2011, s. 10) viser til at forskning viser at lærerens kompetanse er avgjørende for læringsutbyttet til elevene. Dette gjelder naturligvis også i sidemålsundervisninga.

Lærerkompetanse er også viktig i arbeidet med læreplan og kompetansemål. Dersom en lærer ikke er i stand til å samle god informasjon, tolke den og legge til rette for utvikling for elevene, vil ikke kompetansemåla bli realisert på best mulig vis for hver enkelt elev (Fjørtoft, 2015, s. 48). Dette understreker viktigheten av lærernes arbeid med kompetansemålene.

3.5 Tidligere forskning

Imsen (2012, s. 110) framhever at det finnes lite forskning omkring læreres tanker og meninger om kompetansemålene. Det samme kan sies om lærernes forståelse av dem. Nordlandsforskning (2010) har imidlertid foretatt en evaluering av Kunnskapsløftet, der det vises at lærerne har et varierende syn på kompetansemålene i LK06. Blant de større funnene trekker Imsen (2012, s. 110) frem at kompetansemålene er for vide, vage, diffuse og for store. Lærerne er også relativt samstemte om at det er tid- og arbeidskrevende å jobbe med kompetansemålene.

Hodgson, Rønning, Skogvold og Tomlinson (2010, s. 26) legger frem at internasjonal forskning viser at å omsette abstrakte læreplanmål til konkrete formål i undervisninga er en komplisert øvelse for de fleste lærere. Forskning på LK06 viser klart og tydelig at kompetansemålene blir sett på som omfattende og lite spesifikke, som gjør at de på forenkles eller omskrives om de skal

brukes i direkte kontakt med planlegging av både selve undervisninga og vurderinga i etterkant (Hodgson et al., 2010, s. 24).

Engelsen (2008) har også analysert noen av fagene i læreplanen, og har sett nærmere på kompetansemålene i de ulike fagene. Hun kom fram til at målene generelt ikke er så forståelig og enkle som det som ble sagt da LK06 ble lansert. Det er grunn til å tro at dette også gjelder målene i norskfaget. Hun viser også at målene i større grad skildrer prosesser i undervisninga, i stedet for å forklare hvilke kompetanser elevene skal sitte igjen med. Konklusjonen hennes er at det er en stor jobb for lærerne å jobbe med kompetansemålene og å implementere dem i undervisninga.

4 Funn

4.1 Holdninger og ferdigheter

Begge lærerne svarer at de har et godt forhold til sidemålet sitt, men at de stort sett bruker hovedmålet, også på fritiden. Lærer 1 svarer at han mestrer begge målformene like godt, og medgir samtidig at han kan bli påvirket av at bokmålet dominerer i samfunnet. Lærer 2 skulle ønske hun hadde bedre kompetanse i sidemålet, men føler det er tilstrekkelig for å undervise i nynorsk på ungdomsskolen, og synes elevene dermed får god nok opplæring. Når det gjelder holdningene til elevene oppgir lærer 1 at han ikke merker noen grad av misnøye til sidemålet, og sier at han opplever at elevene mestrer begge målformene omtrent like godt. Lærer 2 er helt i andre enden av skalaen, og beskriver at elevenes har sterk misnøye mot sidemålet, og ikke forstår hvorfor de må lære det. Hun oppgir også at elevene ikke har tilstrekkelige ferdigheter i sidemålet når de begynner på ungdomsskolen.

4.2 Bruk av læreplan, kompetansemål og lærebøker

Lærer 1 synes kompetansemålene er grei å forholde seg til, men brytes ned for elevenes del, mens lærer 2 synes de er vanskelige å forholde seg til. Hun bryter de ned i læringsmål og lager undervisningsopplegg ut i fra dette. Lærer 1 svarer at han bruker læreboka i stor grad, i tillegg til et par andre ressurser. Han synes læreboka er god, og tar for seg de temaene han prioriterer i sidemålsundervisninga; grammatikk og sammenligning av de to målformene. Lærer 2 er ikke like positiv. Hun synes læreboka fokuserer for mye på grammatikk, og har et for lite utvalg av tekster på nynorsk. Hun synes boka inneholder for mye feil, noe hun opplever som frustrerende, og gjør at hun benytter en del andre kilder i sidemålsundervisninga.

4.3 Sidemålsundervisning

Lærer 1 forteller at grammatikk er en stor del av sidemålsundervisninga. Han beskriver viktigheten av å sammenligne de to målformene, og bruker bøyning av verb og substantiv som eksempel, i tillegg til å synliggjøre hvor ulike de personlige pronomena er. Lærer 2 sier at hun ikke underviser så mye i grammatikk, men heller prøver å gjøre sidemålsundervisninga interessant og spennende. Av eksempler trekker hun fram ordbok-stafett og bingo. Hun nevner

likevel at den grunnleggende sidemålsgrammatikken er viktig, men at holdningene til elevene heller gjør at hun prioriterer annerledes.

Lærer 1 beskriver at han kombinerer begge skriftspråka i norsktimene sine, og ikke opplever noen problemer med det. Lærer 2 sier at de ofte har egne bolker med sidemål, altså at de kan ha en periode over et visst tidsrom der all norskundervisning foregår på sidemålet. Begge lærerne anslår at de har omtrent 25% sidemål i norskfaget.

4.4 Forståelsen av kompetansemåla

Kompetansemålet *Eleven skal kunne lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger*. Lærer 1 forstår dette som at elevene skal lese ulike tekster og sjangrer fra ulike litterære perioder og tolke dem ut fra tida de var skrevet i og de kan være aktuelle i dag. Lærer 2 beskriver sin forståelse av dette kompetansemålet som at elever skal lese, tolke og reflektere over ulike typer tekster. Hun legger også til at hun her mener at elevene skal være i stand til å lese både skjønnlitterære og sakprega tekster på bokmål og nynorsk, og skal kunne tolke hva disse handler om ut i fra sjangertrekkene.

Lærer 2 forteller at hun legger opp undervisningen for å nå dette målet ved at elevene skriver ulike typer tekster, og kommer med noen eksempler. Hun drar frem mottakerbevissthet og argumentasjon som utfordrende for elevene, og noe som skolen bruker mye tid på. Hun legger til at dette jobbes med i andre fag som samfunnsfag, naturfag og KRLE. Hun har ingen konkrete undervisningsopplegg å vise til annet enn eksemplene på tekster som elevene skriver.

Kompetansemålet *Eleven skal kunne skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium*. Lærer 1 skriver at han forstår dette målet som om at elevene skal skrive artikler, reportasjer, leserartikler, intervju, blogg, kåseri og essay. Han trekker frem at utfordringa er å fordele dette på de ulike årstrinnene. Lærer 2 svarer at hun forstår det som at det ikke skal gjøres forskjell på bokmål og nynorsk i opplæringa. Hun mener at elevene skal være i stand til å skrive sakprega tekster, der de skal informere, reflektere og argumentere både på

bokmål og sidemål. Elevene skal også være mottakerbevisst, reflektere over hva som er formålet med teksten og hvor den skal publiseres.

Lærer 1 nevner verken bokmål eller sidemål i sin forståelse av de to kompetansemåla, mens lærer 2 fokuserer på at det ikke skal gjøres forskjell på nynorsk og bokmål i opplæringa. Lærer 2 nevner også hva hun mener at elevene skal kunne og være i stand til, mens lærer 1 beskriver hva elevene skal gjøre. Lærer 1 viser til flere eksempler på

5 Drøfting

5.1 Grammatikk

Grammatikk har tradisjonelt vært en stor og viktig del av sidemålsundervisninga, spesielt i nynorskopplæringa. Solheim og Hårstad (2017, s. 177) viser til at opplæring i nynorsk som sidemål ofte har likhetstrekk med opplæring i fremmedspråk, og trekker frem pugging av grammatikk har vært en stor del av sidemålsopplæringa i nynorsk lenge. Så hvordan og i hvor stor grad tar lærerne i bruk grammatikk i sidemålsundervisninga si? Lærer 2 svarer at hun prøver å unngå for mye grammatikk, med hensyn til elevene. Hun sier hun heller *prøver å gjøre undervisninga så interessant som mulig*. Med dette legger hun elevenes og muligens sine egne holdninger til grammatikk til grunn for å prioritere andre aktiviteter enn grammatikk i nynorskopplæringen. Samtidig sier hun at hun ikke føler elevene er gode nok i sidemål når de begynner på ungdomsskolen. Elevene er med andre ord generelt på et lavt sidemålsnivå. Hun går derimot motstrøms fra det som er vanlig praksis, nemlig å gå vegen gjennom grammatikk for å lære nynorsk (Askeland & Falck-Ytter, 2009, s. 133). Engelsen (2008) gir i sin analyse av læreplanen uttrykk for at alle kompetansemål virker like betydningsfulle, og at det kan være vanskelig å skille mellom virke mål som har mest betydning (Hodgson et al., 2010, s. 13). Det blir derfor opp til hver enkelt lærers forståelse av kompetansemålene å prioritere hvilke kompetansemål det skal fokuseres mest på. Det virker derfor som at kompetansemålet *elevener skal kunne bruke grammatiske omgrep til å samanlikne nynorsk og bokmål* (Utdanningsdirektoratet, 2013) ikke er et kompetansemål som prioriteres i størst grad av lærer 2.

Det finnes derimot lite informasjon om hvordan bokmålsopplæring som sidemål foregår, og det er derfor veldig interessant at lærer 1 svarer at *grammatikk er en stor del av sidemålsundervisninga*. Askeland og Falck-Ytter (2009, s. 34) hevder nemlig at nynorsk som sidemål er lite synlig i undervisninga, og i stor grad redusert til grammatikk. Her vises det at tilfellet er motsatt, med mer grammatikk i bokmålsopplæringen enn i nynorskopplæringen. Lærer 2 fremhever at det fokuseres mye på sammenligningen mellom de to skriftspråka i grammatikkundervisninga, og at elevene *jobber mye med ulikheten i bøyinga av verb, substantiv osv*. Med bakgrunn i dette kan man hevde at lærer 2 ser på det ovennevnte kompetansemålet som et viktig mål i norskopplæringa. Det blir dog vanskelig å fastslå at forståelsen av

kompetansemålet knyttet til grammatikk er ulik hos de to lærerne, selv om de praktiserer det ulikt, ettersom det også er andre faktorer, som holdninger blant elevene, som spiller inn.

5.2 Skriftspråkkompetanse

Skjong (2011, s. 46) trekker fram at skriftspråkkompetansen skal bestå av mestring i begge målformene, og at kompetansemålene legger tydelig opp til mye tid til skriving i både nynorsk og bokmål i norskopplæringa. Av kompetansemålene er det *Eleven skal kunne skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium* som er det målet som i størst grad legger opp til det som Skjong beskriver som tydelig skrivefokus i norskopplæringa. På spørsmål om lærernes forståelse av dette kompetansemålet er begge lærerne samstemte om at elevene skal boltre seg i ulike skriveoppgaver i de forskjellige sjangrene på begge målformene. Lærer 1 poengterer likevel at det er utfordrende å fordele all skrivingen på de ulike trinnene, og sier dermed indirekte, i motsetning til Skjong, at han ikke tolker like tydelig at det ifølge kompetansemålene legges opp til mye tid til skriving i begge skriftspråka.

En viktig faktor for å oppnå kompetanse i skriftspråksopplæringa er sammenhengen mellom skriving og lesing. Læreplanen vektlegger at kompetanse i skriving utvikles gjennom skriving og lesing, og at kompetanse i lesing utvikles gjennom lesing og skriving (Skjong, 2011, s. 46). Dette gjelder naturligvis også for opplæringa i sidemålet. Det er derfor påfallende å se at verken lærer 1 eller lærer 2 nevner skriving på spørsmål om forståelsen av kompetansemålet som omhandler lesing, og at de heller ikke nevner lesing på spørsmål om forståelsen av kompetansemålet som omhandler skriving. Det gjør de heller ikke når de blir spurt om hvordan de jobber for at elevene skal kunne nå de to kompetansemålene. Lærer 1 lister likevel opp *skrivetrekanten* på slutten av intervjuet, som henviser til at elevene skriver samtidig som de leser.

Kompetansemålet sier altså bare at man skal kunne *skrive* kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål, men i følge både læreplanen og Skjong (2011) vil det her være naturlig å inkludere lesing av de samme type tekstene for å oppnå skrivekompetanse. Dette viser at forståelsen av dette kompetansemålet er ganske lik hos begge lærerne, og at fokuset ligger på selve skrivingen. Dette kan tolkes som en naturlig forståelse av

kompetansemålet, ettersom det ved evalueringa og vurderinga av kompetansemålet er det skrivekompetansen som vil stå i fokus, ettersom det er den som er eksplisitt nevnt. Likevel skulle man kanskje tro at lærerne ville inkludert, og dermed nevnt, lesing som en del av prosessen for at elevene skal kunne nå denne kompetansen. Man ser her i etterkant at hvordan lærerne vurderer skriving og lesing opp mot hverandre for å forbedre kompetansen i begge ville vært et naturlig oppfølgingsspørsmål dersom det var mulighet for dette.

5.3 Bruk av læreplan og kompetansemål

Som Engelsen (2008) viser til, beskriver noen av kompetansemålene i større grad hvordan undervisningen skal legges opp, og ikke hvilken kompetanse elevene skal sitte igjen med (Hodgson et al., 2010, s. 13). Lærer 1 svarer at han i liten grad blir påvirket av kompetansemålene i undervisningsopplegget sitt. Han sier at både kompetansemålene og læreplanen er grei å forholde seg til, men at både læreplanen og lærebøkene er en viktig del av planlegginga i forkant av undervisninga. Han forteller at kompetansemålene brytes ned så elevene skal forstå dem. Det som ikke kommer like tydelig fram er hva elevene skal forstå. I svarene sine har han lagt ved en ukeplan, som viser hvordan kompetansemåla er brutt ned. På denne ukeplanen, som gjelder for en periode på to uker, er det lagt inn fem mål under “norsk”. Det ene er et tydelig nedbrutt mål, som forteller at elevene skal *kunne lese ulike tekster*. Et annet er at elevene skal *skrive drøftende tekst*. Det virker her som måla både beskriver hva de skal *gjøre*; skrive drøftende tekster, og hva de skal *kunne*; lese ulike tekster.

Lærer 2 svarer at hun synes kompetansemålene er vanskelige å forholde seg til og tidkrevende å jobbe med, og presiserer at dette gjelder også i sammenheng med sidemålsundervisninga. Dette samsvarer med hva Hodgson et al. (2010, s. 26) har funnet ut, nemlig at det er en komplisert oppgave for mange lærere å oversette kompetansemålene til mer konkrete og forståelige mål i undervisningssituasjon. Dette er også forståelig med tanke på at enkelte av målene kan virke vage og store å bryte ned (Imsen, 2012, s. 110). Samtidig har de to lærerne ulik oppfattelse av kompetansemålene, som ikke nødvendigvis skyldes at de underviser i forskjellige opplæringsmål, men kan være en konsekvens av at det er opp til hver enkelt lærer å tolke målene på sin måte (Fjørtoft, 2015, s. 25). Denne variasjonen av opplevelse av kompetansemålene vil nok være til stede all den tid kompetansemålene ikke er bastante og ensidige.

5.4 Sidemålsundervisning

Uavhengig av om kompetansemålene virker *greie* eller *vanskelige*, må hver enkelt lærer altså tolke dem på sin måte. Hvordan de forstår de ulike vil derfor variere fra lærer til lærer, og dermed få innvirkning på både undervisningsopplegg og vurdering. Det virker for meg som at kompetansemålene ikke legger direkte føringer i hvordan man skal legge opp til sidemålsundervisning, selv om Solheim og Hårstad (2017, s. 176) viser til at målformene er jevnstilte i norskplanen i Kunnskapsløftet, ved at de er omtalt side om side, hvor det står at elevene skal ha gode ferdigheter i både bokmål og nynorsk. Det er derimot ikke naturlig at elevene får like mye eller like god opplæring i begge skriftformene all den tid benevnelsene *hovedmål* og *sidemål* er i bruk. Samtidig oppsummerer Solheim og Hårstad (2017, s. 177) fint ved å understreke at å undervise i sidemål er å undervise i norsk. Og det er nettopp det norsklærere gjør, nemlig å undervise i norsk. Så hvordan implementerer man sidemål i norskopplæringa?

Lærer 1 svarer at han gjerne veksler mellom de to målformene i undervisninga si, ved bruk av oppgaver og tekster på bokmål innimellom. Dette er uten at sidemål står på planen, og brukt i litteraturundervisning, hvor elevene leser tekster skrevet på begge målformene. I det han beskriver som *sidemålstimer* er det som regel grammatikk på programmet, med sammenligning av de to skriftspråka, i form av eksempelvis verbbygning. Det han forteller er med andre ord at han gjennomfører sidemålsundervisning innimellom undervisninga i og på hovedmål. Han bruker sjeldent å legge opp til lengre perioder med kun sidemål, altså ingen perioder hvor all norskundervisning foregår på bokmål. Hans forståelse av kompetansemåla kan derfor tolkes på den måten at tilnærminga til sidemålsundervisning ikke skal deles opp og skilles fra hovedmålet. Det gjør derimot lærer 2, som sier at nynorsk, altså sidemålet, av og til er tema i lengre bolker i løpet av undervisningsåret. I disse bolkene foregår all undervisning på sidemål, med et variert, og det hun beskriver som *et spennende opplegg*. Hun begrunner valget av aktiviteter med at elevene synes at sidemålsgrammatikk er kjedelig, og hun opplever at elevene stort sett er umotiverte til grammatikkundervisning. Dette forteller meg to ting, som er en interessant og markant forskjell på sidemålsundervisninga i de to ulike målformene.

For det første sier dette at forståelsen til læreren av kompetansemåla ikke er den eneste faktoren som spiller inn på sidemålsundervisninga. Altså, at selv om Askeland (2009, s. 7) refererer til opplæringslova og kompetansemåla når han beskriver hvor stor rolle læreren har for å bestemme hva og hvordan elevene skal ha opplæring i sidemål, så kan også holdningene til elevene være med på å forme opplæringa. Dette vil kanskje variere fra skole til skole og klasse til klasse, men her ser vi en markant forskjell også hos de to lærerne med forskjellige sidemål. Lærer 1 svarer nemlig at han ikke opplever noe misnøye mot bokmålet fra elevene, og sier samtidig at elevene har omtrent like ferdigheter i begge målformene, mens lærer 2, som nevnt, opplever vanskeligheter med sidemålsundervisninga grunnet både dårlige holdninger, i tillegg til relativt svake ferdigheter. Dette kan ha en sammenheng med at elever med nynorsk som hovedmål er vant med å lese bokmål, og ikke opplever sidemålet sitt så vanskelig, i motsetning til hva elevene med nynorsk som hovedmål gjør (Nordal, 2011, s. 109).

Det andre poenget går ut på en annen forskjell på å undervise i nynorsk som sidemål og bokmål som sidemål som kommer frem av svarene, og som kan ha en sammenheng med holdningene til elevene. Bokmål står i de fleste sammenhenger som det umarkerte og “normale” skriftspråket, som ikke gir noen særlige assosiasjoner, mens nynorsk på den andre siden oppleves ofte veldig markert (Solheim & Hårstad, 2017, s. 175). Lærer 1, som ofte mikser de to skriftspråkene, og gjerne kan legge fram en tekst på bokmål til elevene midt i en “nynorsktime”, vil ikke få noen særlige reaksjoner på dette fra elevene. Elevene til lærer 2 vil på den andre siden legge merke til, og som det virker som, ut fra svarene hennes, reagere på at det er en nynorsktekst som presenteres, når de er vant med, og forventer, en på bokmål.

5.5 Forståelsen av kompetansemåla

Den største og mest definerende funnet fra intervjuene ligger i hvordan lærerne forstår kompetansemålene hvor enten *hovedmål og sidemål* eller *bokmål og nynorsk* er nevnt eksplisitt. Her legger læreplanen vekt på at elevene skal ha kunnskap og kompetanse i begge skriftspråka, både når det gjelder skriving og lesing. Det er her iøynefallende å se hvordan lærerne ordlegger seg når de skal forklare egen forståelse av disse to kompetansemålene. Lærer 2 fokuserer veldig på at det *ikke skal gjøres forskjell på bokmål og nynorsk i opplæringa*, noe hun svarer ordrett på begge spørsmålene. Lærer 1 virker derimot å ha en annen tilnærming, ettersom han ikke nevner

de to målformene i sin forståelsesforklaring. Dette synes jeg er en forskjell som på mange måter beskriver både forskjellen mellom de to lærernes forståelse av kompetansemålene i sammenheng med sidemålsopplæringa, og kanskje forskjellen mellom sidemålsundervisninga på bokmål og nynorsk generelt.

For selv om både kompetansemålene *eleven skal kunne lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle ulike tolkninger og eleven skal kunne skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium* nevner begge målformene, er de ikke kompetansemål i sidemål, men kompetansemål i norsk. I spørsmålene i intervjuet om de to kompetansemålene er heller ikke sidemål nevnt, lærerne får bare spørsmål om hvordan de tolker disse målene og om hvordan de legger opp undervisningen for at elevene skal nå disse målene. Det virker her som at lærer 1 forstår de to kompetansemålene fra et norskperspektiv, mens lærer 2 forstår dem i et sidemålsperspektiv. For selv om lærer 2 er tydelig på at det ikke skal gjøres forskjell på bokmål og nynorsk, er det nettopp det hun skisserer i flere av de andre svarene, blant annet der hun beskriver at hun prioriterer *spennende aktiviteter* foran grammatikkundervisning. At lærer 1 ikke nevner målformene i forståelsen, korrelerer med hans beskrivelse av undervisninga, i form av at det veksles mellom bokmål og nynorsk i timene hans, og at han dermed underviser i begge målformene uten å gjøre nevneverdig forskjell på dem, for at elevene skal kunne nå kompetansemåla og få kompetanse i begge skriftspråka.

Måten de forstår kompetansemåla virkes veldig ulik. Lærer 1 sier blant annet at han *tolker det slik at elever skal lese ulike tekster og sjangrer fra ulike tidsperioder og tolke dem ut fra tida de var skrevet i og om de kan være aktuelle i dag og at elevene skal skrive artikler, reportasjer, intervju (...)*. Han beskriver altså at han forstår kompetansemåla som direktiver for hva elevene *skal gjøre* og ikke hva de *skal kunne*. Det kan dermed slås fast at lærer 1 tar i bruk kompetansemåla som en slags mal på hva elevene skal jobbe med, og gjøre, i timene. Derfor har han også gode eksempler å komme med på spørsmål om hvordan han legger opp timene for å nå måla og i tillegg til mer konkrete undervisningsopplegg i sidemålsopplæringa.

Lærer 2 har en annen forståelse, ettersom hun blant annet sier at *elevene skal være i stand til å lese både skjønnlitterære og sakprega tekster på bokmål og nynorsk, og skal kunne tolke hva disse handler om ut i fra sjangertrekkene*. I tillegg svarer hun at *elevene skal være i stand til å skrive sakprega tekster, der de skal informere, reflektere og argumentere både på bokmål og nynorsk*. Således kan man argumentere for at lærer 2 i større grad er forstår kompetansemåla i den retning av hva elvene *skal kunne og skal være i stand til*. Hun har dermed et mer framtidsretta syn, som gjør at hun kan bruke kompetansemåla i evalueringen av den oppnådde kompetansen, når den tid kommer. Fjørtoft (2016, s. 73) trekker fram at kompetansemål varierer i bredde og omfang, og opplyser om viktigheten av å skille mellom mål som kan oppnås eller ikke oppnås, og mål som kan tolkes ved gradvis kompetanseoppnåelse. Det virker derfor her som at lærerne er uenige om de to kompetansemålene kan vurderes som oppnådd eller ikke. Det ville her vært interessant å følge opp med et spørsmål om dette er tilfellet, og å fått høre om lærer 2 bevisst bruker graden av oppnåelse i kompetansemåla som vurderingsgrunnlag.

6 Avslutning

Sidemålsopplæring er en viktig del av norskfaget, uavhengig av om sidemålet er bokmål eller nynorsk. På samme måte er læreren en viktig del av sidemålsopplæringa for elevene. Forskninga viser at to lærere kan undervise i det samme faget med ulik inngang og forståelse av hvordan undervisninga skal foregå. Det er samtidig tydelig at å undervise i sidemål kan foregå på helt ulike måter, avhengig av hvilket av skriftspråka som er sidemålet. De to lærerne som er intervjuet i denne forskninga er ikke nødvendigvis representanter for hvordan resten av sidemållærerne forstår og underviser i sidemål, men er likefullt to eksempler på norsklærere på ungdomsskolen som på sin måte, gjennom sin forståelse av kompetansemåla, underviser i sidemål.

Så hvordan forstår to norsklærere kompetansemåla etter 10. trinn i sammenheng med sidemålsundervisning? Først og fremst har de en ulik forståelse av hvordan kompetansemåla anvendes, der lærer 1 bruker dem først og fremst til å skissere undervisningsopplegg, der de ulike måla er med på å bestemme hva elevene skal jobbe med i timene. Lærer 2 har en mer vurderingsrettet forståelse, og bruker kompetansemåla som en retningsnor for hva elevene skal kunne, og dermed i større grad enn lærer 1 kan vurdere elevene ut fra deres grad av oppnåelse av kompetansemåla.

I tillegg er forståelsen deres av kompetansemåla med på å bestemme hvordan de inkluderer sidemålsundervisninga i norskopplæringa. Lærer 1 underviser i sidemålet sitt på siden av hovedmålet, med egne bolker med sidemålsundervisning, mens lærer 2 i langt større grad inkluderer sidemålet i det man kan kalle den normale undervisninga. Dette bunner på en måte ut fra forståelsen deres av hvordan kompetansemåla beskriver sidemålskompetanse, men har også vist å være på grunnlag av blant annet elevenes holdninger og ferdigheter til og i sidemålet.

Samtidig er det verdt å nevne at selve undervisninga i sidemålet er noe annerledes bygd opp blant de to, der lærer 1 i stor grad har valgt å gå vekk fra grammatikkopplæring, mens lærer 2 har dette som en stor del av sin undervisning. Dette er en observasjon som skiller seg ut fra teori som viser at nynorsk sidemålsundervisning nesten utelukkende består av grammatikk, mens det ikke er mye å finne om hvordan sidemålsundervisning på bokmål vanligvis foregår.

En observasjon som står i stil tidligere forskning (Hodgson, et al, 2010) er at kompetansemåla oppfattes ulikt av lærere, hvor noen er kritiske, mens andre er langt mer positive. Lærer 2 synes at kompetansemåla er store og vanskelige å forholde seg til, mens lærer 1 synes de er helt greie å jobbe med. Dette er naturligvis en objektiv vurdering fra deres side, og som bekrefter Hodgson et al. (2010) sin forskning på læreres forhold til kompetansemåla.

Konklusjonen blir derfor at de to norsklærerne forstår noen av kompetansemåla på forskjellig måte, som fører til relativ ulik sidemålsundervisning. Noe av dette skyldes deres forståelse av kompetansemåla, samtidig som det er andre velkjente faktorer som spiller inn, med blant annet elevenes holdninger og ferdigheter til sidemålet.

7 Litteraturliste

Askeland, N. (2009). Kunnskapsløft for nynorsk? Nynorsk i lesebøker etter oppheving av godkjenningsordninga. I S. Tvitekkja (Red.), *Klamme former og sær skriving?: Språklege rettar, sidemål og rettskriving i ein ny skulealder* (s. 6-17). Oslo: Språkrådet.

Askeland, N., & Falck-Ytter, C. (2009). *Nynorsk på nytt: ei idébok for studentar og lærarar*. Bergen: Fagbokforlaget.

Bjørhusdal, E. (2015). Nøytralitet eller nynorsk?: Språkpolitiske hovudprinsipp i norsk opplæring. I H. Eiksund & J. O. Fretland (Red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 104-119). Oslo: Det Norske Samlaget.

Bjørnsrud, H. (1993). *M87 – mange erfaringer rikere: prosjekt: læreplananalyse og erfaringsdokumentasjon om M87*. Oslo: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet.

Budal, I. B. (2015). Vil du ha unbrako-nøkkelen min?: IKEA, Dewey og verdiaukande haldningsendringar. I H. Eiksund & J. O. Fretland (Red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 92-103). Oslo: Det Norske Samlaget.

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Fjørtoft, H. (2016). *Effektiv planlegging og vurdering: Læring med mål og kriterier i skolen* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Foros, P. B. (2012). Dannelsens dialektikk. I A. G. Eikseth, C. F. Dons & N. Garm (Red.), *Utdanning mellom styring og danning: Et nordisk panorama* (s. 31-46). Trondheim: Akademika.

Fretland, J. O. & Eiksund, H. (2015). Om å meine noko om nynorsk. I H. Eiksund & J. O. Fretland (Red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 9-15). Oslo: Det Norske Samlaget.

Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S., Tomlinson, P. (2010). *På vei fra læreplan til klasserom* (NF-rapport 3/2010). Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/evakl/5/smul_andre.pdf.

Imsen, G. (2012). Kompetansemål som læreplanlogikk. I A. G. Eikseth, C. F. Dons & N. Garm (Red.), *Utdanning mellom styring og danning: Et nordisk panorama* (s. 97-113). Trondheim: Akademika.

Jansson, K., B. & Skjong, S. (red). (2011). *Norsk = nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen*. Oslo: Det norske samlaget.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

Myklebust, H. (2015). ”Nynorsk er jo heilt konge då, men ...”: Identitetshandlingar i argumenterande tekstar på vidaregåande skule. I H. Eiksund & J. O. Fretland (Red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 62-76). Oslo: Det Norske Samlaget.

Nordal, A. S. (2011). Nynorsk som hovudmål. I B. K. Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk = nynorsk og bokmål: Ei grunnbok om nynorsk i skulen* (s. 109-135). Oslo: Det Norske Samlaget.

NOU 2003:16. (2003). *I første rekke – Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf>

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_10

Skjong, S. (2011). Lærarkompetanse: nøkkelen til god nynorskopplæring. I B. K. Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk = nynorsk og bokmål: Ei grunnbok om nynorsk i skulen* (s. 77-108). Oslo: Det Norske Samlaget.

Skjong, S. (2011). Norsk som undervisningsspråk og opplæringsspråk i skolen i historisk perspektiv. I B. K. Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk = nynorsk og bokmål: Ei grunnbok om nynorsk i skulen* (s. 49-76). Oslo: Det Norske Samlaget.

Skjong, S. (2011). Norskspråkleg kompetanse etter LK06: toskriftskompetanse i alle fag. I B. K. Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk = nynorsk og bokmål: Ei grunnbok om nynorsk i skulen* (s. 33-48). Oslo: Det Norske Samlaget.

Solheim, R. & Hårstad, S. (2017). Det norske språklandskapet: variasjon i tale og skrift. I M.-A. Iglund & M. Nygård (Red.), *Norsk 5-10: Språkboka* (s. 169-181). Oslo: Universitetsforlaget.

Talsethagen, A., S. (2009). Fritekne – eller utelatne? I S. Tvitekkja (Red.), *Klamme former og sær skriving?: Språklege rettar, sidemål og rettskriving i ein ny skulealder* (s. 44-63). Oslo: Språkrådet.

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/nor1-05>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Å forstå kompetanse*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>

Wadsten, M. (2015). Frå 0 til 15 på hundre år! Nynorsk i doktoravhandlingar og akademisk skriving. I H. Eiksund & J. O. Fretland (Red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 120-133). Oslo: Det Norske Samlaget.

8 Vedlegg

Intervjugal

DEL 1:

Hvordan er forholdet ditt til sidemålet ditt?

Føler du deg skikket til å undervise i sidemålet? Er ferdighetene og kunnskapene dine gode nok til å gi elevene god nok sidemålsundervisning?

Hvordan underviser du i sidemål?

Dersom du skal gjøre et anslag, omtrentlig hvor stor del av norskundervisningen din består av sidemål?

Er grammatikk en stor del av sidemålsopplæringen du legger opp til?

Føler du at elevene har tilstrekkelig kunnskap og ferdigheter i sidemål når de begynner på ungdomsskolen?

Føler du at elevene dine får tilstrekkelig opplæring i sidemål med tanke på at de får egen sidemålsskarakter og skal ha skriftlig sidemålseksamen på 10. trinn?

Føler du at holdningene til elevene påvirker sidemålsundervisningen?

DEL 2:

Hvordan synes du læreboka du benytter legger opp til sidemålsundervisning?

Synes du læreplanen og kompetansemålene etter 10. trinn i norsk er veiledende, et godt hjelpemiddel og grei å forholde seg til når du skal legge opp til sidemålsundervisning?

Hvordan bruker du kompetansemålene i planlegging av ukeplaner, periodeplaner, årsplaner og lignende?

Ene kompetansemålet i norsk etter 10. trinn lyder følgende: Eleven skal kunne lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger.

Hvordan tolker du dette kompetansemålet?

Hvordan mener du at du legger opp undervisningen for at elevene skal nå dette målet?

Kan du komme med noen konkrete oppgaver, tekster, prosjekt eller lignende som du har benyttet i sidemålsopplæringen for å nå dette målet?

Et annet kompetansemål er at eleven skal kunne skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium.

Hvordan tolker du dette kompetansemålet?

Hvordan mener du at du legger opp undervisningen for at elevene skal nå dette målet?

Kan du komme med noen konkrete undervisningsopplegg, oppgaver, tekster, prosjekt eller lignende som du har benyttet i sidemålsopplæringen for å nå dette målet?

Andre kommentarer eller innspill:

