

Stian Langvatn Aakre

Sidemålsundervisning = norskundervisning

En kvalitativ studie av to læreres
undervisningspraksis i nynorsk som sidemål og
hvordan dette påvirker holdningene til elevene

Masteroppgave i norskdidaktikk

Veileder: Trygve Kvithyld

Medveileder: Leiv Inge Aa

Mai 2020

Stian Langvatn Aakre

Sidemålsundervisning = norskundervisning

En kvalitativ studie av to læreres
undervisningspraksis i nynorsk som sidemål og
hvordan dette påvirker holdningene til elevene

Masteroppgave i norskdidaktikk
Veileder: Trygve Kvithyld
Medveileder: Leiv Inge Aa
Mai 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøker jeg undervisningspraksisen og holdningene til to norsklærere, og hvordan dette kan påvirke holdningene til nynorsk hos elevene.

Undersøkelsen er fra to skoler som har nynorsk som sidemål. På bakgrunn av egne opplevelser knyttet til holdninger til nynorsk, ønsket jeg å høre hvordan to ulike norsklærere forholder seg til nynorsk. For å skape et større bilde av praksisen til lærerne undersøker jeg også noen læringsressurser som lærerne har tilgjengelig på skolen sin. Fra egne erfaringer har lærebøkene hatt en stor plass i undervisningen, men dette ser man, i hvert fall fra mine informanter, at kanskje ikke lenger er tilfellet. Studien er en kvalitativ undersøkelse med intervju som primærmetode, og en analyse av læringsressurser som sekundærmetode.

Teorien som blir presentert tar for seg lærerrollen og ulike sider ved sidemålsundervisningen. Grammatikk er en av sidene ved undervisningen som vil bli trukket frem i et eget kapittel, siden mange kobler nettopp grammatikk og nynorsk sammen. I tillegg er holdnings-begrepet og hvordan holdningene påvirkes en viktig del av teorien. Jeg sammenligner også resultater fra tidligere forskning om undervisningspraksis og holdninger blant lærere og elever med mine egne resultater.

Gjennom denne studien har jeg sett to lærere som ønsker å integrere nynorsk i resten av norskfaget. De er begge opptatt av å jobbe seg vekk fra den tradisjonelle grammatikken som baserer seg på rettskriving og ordbøying, og fokuserer heller på tekstbasert arbeid i norsktimene. Sammenlignet med annen tidligere forskning, har jeg også sett at det kan være en sammenheng mellom lærerens egne holdninger til nynorsk og hvordan sidemålsundervisningen blir gjennomført. Mine informanter virker å la elevene møte nynorsk i varierte og spennende sammenhenger. Likevel sier de gjennom studien at det fortsatt er elever som er negative til nynorsk.

Abstract

In this masters-thesis I examine the educational practice and attitudes of two teachers in the subject Norwegian, and how this can impact the pupils' attitudes towards nynorsk. The study is from two schools with nynorsk as their second-choice written variety (sidemål). Based on my own experiences with attitudes towards nynorsk, I wanted to understand how two different teachers relate to nynorsk. To create a bigger picture of the practice of the teachers, I have also examined some of the teaching resources at the teachers disposal at their school. From my own experiences, the textbooks have been a key part of the teaching, but according to my sources this might not be the case anymore. The study is a qualitative research where interview is the primary method, and an analysis of the learning resources is the secondary method.

The theory that is presented addresses the role of the teacher and various aspects of the second-choice written variety teaching (sidemålsundervisning). Grammar is one of the aspects of the teaching that will be highlighted in a separate chapter, since people often connect grammar and nynorsk. How the concept of attitude and how attitudes are affected is an important part of the theory. I also compare results from previous research on educational practices and attitudes among teachers and students, with my own results.

Through this study, I have talked to two teachers who want to integrate nynorsk into the rest of the Norwegian subject. They are both concerned with working their way away from the traditional grammar, which is based on spelling and inflection, and rather focus on text-based work in Norwegian lessons. Compared with the other studies, I have also seen that there may be a connection between the teacher's own attitudes to nynorsk and how the second-choice written variety teaching is carried out. My informants seem to let the pupils meet nynorsk in varied and exciting contexts. Nevertheless, they say through the study that there are still pupils who are negative towards nynorsk.

Forord

For å være ærlig trodde jeg aldri at jeg kom til å skrive en master, men jeg er glad jeg gjorde det. Hele prosessen har vært en eneste lang berg-og-dalbane, og jeg kommer nok aldri til å gå for tur nummer to. Likevel har prosessen skapt mange gode minner både på lesesalen og på ulike grupperom, takk for det!

En takk må også sendes i retning mine to veiledere, Trygve Kvithyld og Leiv Inge Aa. Uten dere hadde jeg nok ikke hatt et eneste komma i hele oppgaven, og jeg hadde nok påstått både det ene og det andre uten noe bevis. Takk for at dere alltid hadde kontordøren åpen og e-posten oppe å gå hver gang en fortvilet student hadde behov for hjelp.

Takk til informantene som stilte opp på relativt kort varsel i en travel korona-hverdag. Uten dere hadde disse ordene (og de neste 90 sidene) aldri blitt skrevet.

Takk også til venner både hjemme på Sunnmøre og ellers i landet som har bidratt til at det faktisk ble en master til slutt.

En stor takk rettes også til medstudenter som både har oppmuntret og hjulpet meg gjennom denne lange prosessen. Dere skal ikke bare ha takk for all hjelp med masterprosjektet, men også en takk for tiden vi har hatt i lag disse lange månedene.

Det hele har vært en ekstremt lærerik prosess, men jeg skal være ærlig: Jeg er glad den er over.

Innholdsliste

1	Innledning.....	1
1.1	Problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.2	Disposisjon	5
2	Nynorskens språkhistorie	6
2.1	Landsmålet versus riksmålet	6
2.1.1	Et riss i norsk språkhistorie	6
2.1.2	Språkhistorie i ungdomsskolen	8
2.2	Nynorsk i dag.....	9
3	Teori og tidligere forskning.....	12
3.1	Språklige holdninger og ideologier	12
3.2	Å være lærer i dagens skole.....	14
3.3	Nynorskundervisningen.....	15
3.3.1	Hvorfor nynorsk?	15
3.3.2	Oppstart av nynorsk	16
3.3.3	Nynorskopplæring i skolen	18
3.4	Nynorsk og normativ grammatikk.....	21
3.5	Tidligere forskning på ulike sider ved sidemålsundervisningen	22
3.5.1	Undervisningspraksis og holdninger hos lærere og elever.....	23
3.5.2	Språkvalg for elevene	26
4	Min metode og grunngiving	27
4.1	Metodologiske valg og vurderinger.....	27
4.1.1	Kvalitativ metode	27
4.1.2	Kvalitativt forskningsintervju	28
4.1.3	Analyse av læringsressurser	31
4.1.4	Reliabilitet og validitet	32
4.1.5	Etiske vurderinger	33

4.2	Forskningsprosessen	34
4.2.1	Skoler og informanter	34
4.2.2	Transkripsjon og analyse	37
5	Analyse og drøfting	38
5.1	Holdninger hos elevene	39
5.1.1	Hva synes elevene om nynorsk?	39
5.1.2	Ansvar for holdningene	41
5.2	Læringsressursene	43
5.2.1	Ikke-digitale læringsressurser	43
5.2.2	Digitale læringsressurser	46
5.3	Sidemålsundervisningen	49
5.3.1	En typisk dag med grammatikk, eller?	50
5.3.2	Oppstart, variasjon og legitimering – Nøkkelen i sidemålsundervisningen?.....	54
5.3.3	Fire prinsipper i sidemålsundervisningen.	59
5.3.4	Hovedmålsundervisningen	61
5.4	Betydningen av læreren	63
5.5	Hva nå?	67
5.5.1	Et blikk mot fremtiden	67
5.5.2	Et steg tilbake, to frem.	68
6	Oppsummering og veien videre	72
	Litteraturliste	75
	Vedlegg	81
	Vedlegg 1: Intervjuguide	81
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	85
	Vedlegg 3	89

1 Innledning

Tall fra Utdanningsdirektoratet viser at antall nynorskbrukere i skolen minker (Prop. 108 L (2019–2020), s. 55). Faktisk har det de siste 15 årene minket med mer enn to prosent, fra 14,2 til 12,1 prosent. Blant disse prosentene er jeg, da jeg skiftet hovedmål fra nynorsk til bokmål i det jeg begynte på videregående. Hvorfor dette skjedde, vet jeg ikke, men forholdet til nynorsk har aldri på noe tidspunkt vært dårlig, og kanskje derfor har jeg ikke tenkt noe mer over dette, før nå. Spesielt dette med holdninger til nynorsk var noe jeg ikke tenkte over i det hele tatt. Dette var gjeldende helt til jeg startet på lærerutdanningen. Plutselig ble jeg møtt med holdninger man aldri hadde vært i nærheten av før. Dette ble starten på min nysgjerrighet for holdninger knyttet til skriftspråket nynorsk og sidemålsundervisningen. Hva gjorde så mange andre av de jeg møtte på, kom med negative holdninger, når læreplanmålene har vært like for oss alle? Svaret på dette ligger nok i at vilkårene er annerledes for nynorsk i bokmålsskoler, selv om bokmål og nynorsk skal være to likestilte skriftspråk (Meld. St. 23, 2007–2008). Hva som ligger i at vilkårene er annerledes, trigget også denne nysgjerrigheten for holdninger til nynorsk.

For å finne svaret på hva som gjorde at jeg møtte alle de negative holdningene, undersøkte jeg med flere tidligere medstudenter om hvordan de har opplevd nynorsk og hvilke konsekvenser de tror dette kan ha fått. Svarene jeg den gang fikk, gjorde at nysgjerrigheten ble ytterligere trigget når det gjelder å undersøke hva som påvirker disse holdningene, og hvorfor nynorsk er et utsatt emne. Noe som gikk igjen hos flere, var at man ikke skjønnte hvorfor man skulle lære nynorsk, og tenkte på det som noe unødvendig. Dette ble forsterket av at de bare møtte nynorsk på ungdomsskolen, og kun en gang iblant. Eksponering blir i dette tilfellet et nøkkelbegrep i studien, og alle temaene utover vil på et eller annet vis handle om eksponering. Sønnesyn (2020) og Stemshaug (2015) skriver også at manglende eksponering blant nynorskelever er grunnen til de bytter hovedmål. Når bokmåls elever ikke har dette byttet å gjøre, blir det derfor spennende å se på hva konsekvensen blir for de ved manglende eksponering.

Formålet med denne studien er å se hvordan to lærere beskriver sin undervisningspraksis i nynorsk som sidemål, hvilke holdninger disse lærerne har til nynorsk og hvordan dette kan påvirke holdningene til elevene. Tidligere forskning viser at sidemålsundervisningen tradisjonelt sett har hatt klare begrensninger, og at flere viktige endringer må tre i kraft om man skal lykkes. Nordal (2004), som forsket på nynorskundervisningen på åtte ulike

ungdomsskoler i Bærum, så at nynorskundervisningen ikke var en integrert del i norskfaget, og at man ikke startet tidsnok med nynorsk. Eksposering ser man nok en gang er et nøkkelbegrep. Hvordan denne utviklingen går på landsbasis, er vanskelig å si, men jeg vil gjennom to ulike informanter fra to ulike deler av landet prøve å skape et bilde over hvordan tendensen kan være.

Tendensene som vises i andre forskningsprosjekt, som i masteroppgavene til Karstad (2015) og Tveito (2019), er at nynorsk fortsatt ikke er en del av den normale hverdagen til elevene. Elevene er ikke glad i nynorsk, og det samme gjelder flere av lærerne også. Nynorsk blir i disse tilfellene knyttet sterkt opp mot grammatikk. Grammatikken som det blir knyttet opp imot, er i dette tilfellet, det jeg kommer til å betegne som *tradisjonell grammatikk* utover i studien (Maagerø, 1999, s. 33–34; Guldal & Otnes, 2011, s. 10). Denne grammatikken henger også tett sammen med den normative grammatikken som har som formål å lære elevene å skrive riktig. Den fokuserer med andre ord på regler som gir godt og dårlig språk (Brøseth & Nygård, 2019, s. 339.)¹ Tendensene fra annen forskning er derfor at nynorsk fortsatt blir koblet opp mot rettskriving og bøyningsskjemaer. En forskjell nå fra de tidligere studiene, er at en ny læreplan (LK20) har tredd i kraft. Nå er det ikke slik at man har gått bort fra rettskriving og ordbøying i den nye læreplanen, tvert imot står det mer eksplisitt i den nye læreplanen etter 10. trinn. Likevel er det slik at dette bare er et av fire mål man kan knytte direkte til nynorsk (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det blir derfor interessant å se hva informantene i denne studien tenker om sidemålsundervisningen og hva de gjør i sin undervisning. Blir dette fortsatt koblet til den tradisjonelle grammatikken, eller jobber man med nynorsk i flere temaer, slik læreplanen ønsker?

Lærebøkene blir utformet for å møte kravene til læreplanen, og dette er en av grunnene til at lærebøkene fortsatt brukes mye i skolen, selv om det åpnes mer opp for andre ressurser (Blikstad-Balas, 2014, s. 329; Tønnesen, 2013, s. 149). Selv med flere ressurser på nett, har læreboken med andre ord fortsatt en høy status i skolen. Dette henger sammen med at skolen som system er lite endringsvillig (Blikstad-Balas, 2014, s. 329). I denne studien skal jeg som nevnt høre hvordan to lærere beskriver sin undervisningspraksis i nynorsk som sidemål, og hvordan dette kan påvirke holdningene til nynorsk hos elevene. Noe av det som kan påvirke holdningene, er læringsressursene, siden de har potensialet til å styre mye av undervisningen. Jeg kommer i dette tilfellet til å se på fem ulike læringsressurser, og i tillegg høre hvordan

¹ Grammatikkbegrepet vil bli videre diskutert og forklart i kapittel 3.4

informantene mine bruker de. Styrer fortsatt læreboken mye av undervisningen på disse skolene, eller har nettressursene fått større status de siste årene? Dette blir også interessant når man ser lærebøker som legger opp til tradisjonell grammatikkundervisning innenfor nynorsk. Det skal likevel nevnes at man gjennom denne studien ikke kan generalisere og slå fast at slik er det, men den kan vise tendenser i dagens skole, med ny inntredende læreplan

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av det som har blitt diskutert tidligere, vil denne studien ta utgangspunktet i følgende problemstilling:

Hvordan beskriver to norsklærere på ungdomstrinnet sin undervisningspraksis i nynorsk som sidemål?

For å støtte opp under denne problemstillingen har jeg to forskningsspørsmål som jeg ønsker å finne svaret på:

- 1. Hvilke holdninger til nynorsk som sidemål kan jeg lese meg frem til ut ifra lærernes beskrivelse av egen praksis?*
- 2. Hvilke holdninger til nynorsk som sidemål har elevene ut fra lærernes beskrivelse.*

Som man leser ut ifra forskningsspørsmålene er holdninger til nynorsk som sidemål et hovedpunkt i denne studien. Gjennom lærernes egne holdninger og undervisningspraksis vil jeg se på hvordan dette kan påvirke holdningene til elevene. For å finne svaret på dette har jeg intervjuet to norsklærere som jobber på to ulike skoler. Lignende studier bygger ofte på spørreskjemaer til elever når man undersøker holdningene til nynorsk. Denne studien fokuserer derimot på de ulike faktorene som kan ligge til grunn for at holdningene kommer til syne blant elevene. Dette gjøres på bakgrunn av lærernes beskrivelser. Selv om elevenes syn kunne vært interessante, er de ikke en del av denne studien.

Gjennom hele studien vil intervju være min primærmetode, og vil med det ligge til grunn for de fleste tolkningene i studien. Gjennom forskningsspørsmål en, ønsker jeg å finne ut hvilket forhold lærerne har til nynorsk og hvordan dette kommer frem gjennom undervisningen. I dette ligger det blant annet hvilke grep de tar i undervisningen, hva de fokuserer på når det kommer til nynorsk og hvordan de synes dette fungerer. Gjennom forskningsspørsmål to vil jeg det være et fokus på hvilke holdninger de tilegner elevene. Dette vil også ses i lys av hvordan lærerne legger opp undervisningen.

For å få et bedre bilde av undervisningspraksisen til lærerne vil jeg, som tidligere nevnt, ta for meg fem ulike læringsressurser som lærerne bruker/kan bruke på skolene de jobber på. Her vil jeg, som jeg går nærmere inn på i kapittel 5.2, ta for meg både digitale og ikke-digitale læringsressurser, og hvordan læringsressursene legger opp til undervisning. Dette vil suppleres av intervju der lærerne forteller om bruken av læringsressursene. Dette blir viktig å ha med når man ser at ingen ressurser er dårlige i seg selv, men at det er lærerens bruksmåte

som avgjør (Blikstad-Balas, 2014, s. 340).

1.2 Disposisjon

Studien er delt inn i seks kapitler. I dette kapitlet har jeg presentert tema og problemstilling for studien. I tillegg har jeg kort beskrevet min bakgrunn og mitt ståsted, noe som kan være viktig i et prosjekt som handler om holdninger til nynorsk. I kapittel 2 tar jeg kort for meg den nynorske språkhistorien, først på generelt samfunnsplan og deretter i skolesammenheng. Videre ser jeg på nynorsk sin posisjon i dag og fokuserer i den sammenhengen blant annet på en økt digitalisering i dagens skole. I kapittel 3 presenterer jeg ulike teoretiske perspektiv og tidligere forskning på området som er relevant for videre analyse og drøfting. I kapittel 4 går jeg nærmere inn på de ulike metodiske valgene jeg har tatt. I tillegg vil jeg ta for meg hvordan forskningsprosessen har foregått. I kapittel 5 vil jeg analysere og drøfte de ulike funnene fra materialet mitt opp mot teorien. Denne delen er delt inn i fem underkapitler, men man kan se på det som tre hoveddeler. I den første delen går jeg inn på holdningene og hvordan disse er i dag. Andre del, som er den største, ser på flere ulike aspekter ved sidemålsundervisningen. Denne delen fokuserer henholdsvis på læringsressursene, selve undervisningen og betydningen av læreren. I den siste delen vender jeg et blikk mot fremtiden, der jeg ser på tendensene for fremtidens sidemålsundervisning og holdningene knyttet til dette. I det siste kapitlet, kapittel 6, vil jeg samle trådene og oppsummere funnene fra drøftings- og analysedelen. I tillegg vil jeg se på veien videre, og hva som kan gjøres i videre forskning som kan supplere denne studien.

2 Nynorskens språkhistorie

I Norge har vi hatt to likeverdige skriftspråk helt siden jamstillingsvedtaket i 1885. Selv om skriftspråkene i teorien er likestilte, er ikke dette nødvendigvis realiteten i det norske samfunnet eller i skolen. Dette er fortsatt tilfellet nesten 140 år etter vedtaket. I dette kapitlet vil jeg ta for meg et kort historisk riss av nynorsken sin historie og se på hva som ligger bak språksituasjonen slik vi kjenner den i dag. Dette blir relevant når man ser at deler av grunngevingen for at vi lærer nynorsk og bokmål i dag, er den norske språkhistorien (Jansson, s. 166) Mot slutten av kapitlet vil jeg se på nynorsk i dag og runde av med hvordan nynorsk blir eller skal bli brukt i skolen ifølge politiske dokumenter, som læreplaner, stortingsmeldinger og lovverk, og gjennom relevant teori og forskning på området. Den siste delen vil være svært relevant for studien videre, siden det er nynorsk i skolen jeg ønsker å se nærmere på. Før man ser på dette, kan det være klargjørende å se på hvorfor det har blitt slik det har blitt.

2.1 Landsmålet versus riksmålet

2.1.1 Et riss i norsk språkhistorie

I 1814 ble Grunnloven innført i Norge samtidig som at den dansk-norske unionen ble oppløst. Dette innebar at Norge nå var en egen stat, noe som betydde gunstige politiske forhold for et nytt språk. I Norge var meningene mange om hvor viktig det var med et nytt skriftspråk. Noen mente at man klarte seg fint med et dansk-norsk blandingspråk, mens noen synes det nærmest ble en pinlighet (Nesse, 2013, s. 151). Dette kan blant annet være fordi man så at den dansk-norske blandingen, som gikk under navnet «det almindelige Bogsprog», i all hovedsak var dansk gjennom hele 1800-tallet. Det var først når Knud Knudsen etter hvert fikk gjennomslag for ulike reformer, at språket nærmet seg norsk (Vannebo, 2005). For nynorsken sin del var det blant annet nasjonalromantiske strømninger etter midten av 1800-tallet som skapte et ønske om at bøndene skulle få bedre livsvilkår. Fokuset for det nye skriftspråket ble derfor at Norge skulle få et skriftspråk som lettet bøndenes tilgang til lese- og skrivekunsten (Haugen, 1969, s. 33–34; Nesse 2013, s. 151–152). Dette førte til at man etter hvert endte opp med to ulike retninger for skriftspråket: En fornorskning av dansk og et nytt norsk skriftspråk basert på de norske dialektene. Knud Knudsen og Ivar Aasen var forkjempere for hver sin retning og er i ettertid kjent som henholdsvis bokmålet og nynorsken sin far (Nesse, 2013).

Ivar Aasen sitt ønske for det norske språket var at man skulle få et skriftspråk normert etter bondeklassens talemål. Allerede som 23-åring markerte han seg med sitt ønske om å gjenreise den norske storheten med hensyn til de mindre dannede (bøndene) i samfunnet. Målet var å konstruere det skriftspråket Norge ikke hadde fått tidligere, på grunn av unionen med Danmark (Nesse, 2013, s. 152). I 1885 kom, som tidligere nevnt, jamstillingsvedtaket, og landsmålet ble i norsk offentlighet sidestilt med riksmål og det ble med det åpnet for opplæring på landsmål i skolen (Nesse, 2013, s. 153). Etter hvert mente man at jamstillingen også burde gjelde i de høyere skolenivåene. Meningene var i dette tilfellet sterkt delte blant pedagogene, men som et kompromiss fikk man forslaget om hovedmål og sidemål. I 1902 fikk dette gjennomslag, og med lærerskoleloven i 1902 ble landsmålet et obligatorisk emne på lærerskolene. I 1907 vedtok Stortinget at også gymnasene skulle gjennomføre en obligatorisk skriftlig prøve i sidemålet. Dette skapte en stor strid fordi gymnasene, i motsetning til lærerskolene, var sterkt preget av et borger- og embetsmiljø med stor tilknytning til riksmålet (Haugland et al, 1992, s. 103–104).

Et argument som lenge sto sterkt hos nynorsken, var at den alene representerte norsk språk, mens bokmål hadde dansk opphav, og var med det et symbol på at nasjonen ikke var kulturelt frigjort og selvstendig enda. Under andre verdenskrig falt derimot denne argumentasjonen bort da riksmålsfolk og målfolk hadde vist seg som like gode nordmenn. På grunn av dette måtte forkjemperne for nynorsk i flere år se at riksmålsbevegelsen dominerte på språkstridsarenaen (Jahr, 1994, s. 89). Noen av tendensene i utviklingen etter krigen var at nynorsk gikk sterkt tilbake som skolemål, og riksmålsbevegelsen hadde stor fremgang i kampen mot styresmaktenes samnorskpolitikk og sin egen private skriftnormal (Jahr, 1994, s. 90). Styresmaktenes samnorskpolitikk var en tanke allerede fra 1880-tallet, men det var først i 1919 da Stortinget godkjente rettskrivingsreformen, som ble til to år tidligere, at man for alvor startet å jobbe mot et samlet språk (Torp & Vikør, 1993, s. 123–124). Selv med stor fremgang mot samnorskpolitikken etter krigen dabbet ikke denne språkstriden av før utpå 1960-tallet (Torp & Vikør, 1993, s. 125). Det tok likevel mange år før samnorskpolitikken ble avsluttet av Stortinget, noe som skjedde først i 2002 (Nesse, 2013, s. 190). I mellomtiden vedtok Stortinget en ny lov om målbruk i offentlige tjenester om at bokmål og nynorsk er likeverdige former og skal være likestilte skriftspråk i alle organ for stat, kommune og fylkeskommune (Målloven, 1980). Nynorsk ble i starten av 1990-årene ikke bare befestet, men også utvidet og utbygd, slik at målformen på den tiden sto mye sterkere enn den noen gang gjorde før krigen (Jahr, 1994, s. 90–91). Vikør (2007, s. 213) trekker også frem at nynorsk i nyere tid har blitt

mer enhetlig enn normen tidligere har lagt opp til gjennom bruk i ulike store nynorske institusjoner (for eksempel Det Norske Samlaget, regionsaviser på Vestlandet og i flertallet av lærebøker). Denne nynorsken inneholder en del valgfrihet som gjør at det ikke lenger blir sett på som det markerte skriftspråket. Basert på de mest brukte formene vedtok også Kulturdepartementet en ny norsk rettskriving fra 1. august 2012. Målet med dette vedtaket var å få en tydelig, enkel og stabil norm innenfor nynorsk rettskriving (Språkrådet, 2012, s. 3).

2.1.2 Språkhistorie i ungdomsskolen

Den norske skolen har hatt en toskriftspråklig morsmålsopplæring siden 1892. I tillegg til å ha et skriftlig hovedmål skulle elevene lese tekster på det andre skriftspråket, det som i dag kalles sidemålet (Bjørhusdal, 2018, s. 158). På middelskolen og gymnaset før i tiden var opplæringsspråket til elevene valgfritt. I tillegg var det på middelskolen (hakkert under datidens gymnas) ikke egen skriftlig prøve i sidemål. For elever på gymnaset og for lærerstudenter var det derimot krav til kompetanse i sidemålet, men kravene skulle være lavere enn for hovedmålet (Bjørhusdal, 2018, s. 162). Stortinget endret i 1935 en lov om høyere allmennskoler, og det ble med det innført at elevene i realskolen (nye middelskolen) også skulle ha skriftlig opplæring i begge skriftspråkene, med en lettere prøve i gjenfortelling til eksamen på sidemål (Heggelund 1997 i Bjørhusdal, 2018, s. 162).

I 1959 fikk man en ny lov om folkeskolen. Dette innebar at man forberedte seg på en obligatorisk 9-årig folkeskole som skulle ta over for den gamle 7-årige folkeskolen. I den nye 9-årige folkeskolen ble det også bestemt at man de to siste årene kunne velge hvilket skriftspråk man ville benytte som hovedmål (Bjørhusdal, 2018, s. 163–164). I 1969 ble det derimot slått et slag for nynorsk, der den nye ordningen sørget for at lærebøker for grunnskolen skulle komme ut på samme tid og til lik pris på begge målformene (Bjørhusdal, 2018, s. 168). I prosessen med opplæringsloven som kom i 1998 ble det, etter flere høringsinnspill, bestemt at det ville være for ressurskrevende å legge til rette og ta hensyn til elevgruppen som var i språklig mindretall i blandede klasser på ungdomstrinnet (Bjørhusdal, 2018, s. 171). Det man da ser, er at støtten til elevene i mindretall er så liten at et sannsynlig resultat er språkskifte i løpet av tiden på ungdomsskolen (Bjørhusdal, 2018, s. 172).

2.2 Nynorsk i dag

I dag er bokmål og nynorsk fortsatt to likestilte skriftspråk. Dette gjelder fortsatt i alle organ for stat, fylkeskommune og kommune (Målloven, 1980). Stortinget vedtok våren 2021 en ny språklov som skal erstatte målloven. I denne loven står fortsatt nynorsk sterkt. Bokmål og nynorsk skal være likeverdige språk som skal kunne brukes i alle delene av samfunnet (Språkloven, 2021, § 4). Selv om nynorsk og bokmål den dag i dag er formelt likestilt, har de i virkeligheten svært ulike rammevilkår (Meld. St. 35, 2007–2008). Faktisk viser en rapport fra Språkrådet (2015) at 87 prosent av befolkningen bruker mest bokmål privat, mens henholdsvis åtte og fem prosent bruker mest nynorsk eller begge deler like mye. Rapporten viser også at mange nynorskelever i voksen alder blir bokmålbrukere. Nyere tall fra skoleåret 2018/2019 viser også at det bare er 12,1 prosent av elevene som har nynorsk som opplæringspråk (Prop. 108 L (2019–2020), s. 55). Siden rammevilkårene er så mye vanskeligere, vil det være særlig viktig å sikre en god utvikling for nynorsk, samt at nynorsk språk blir fremmet når dette er relevant (Meld. St. 35, 2007–2008). I det nye språklovforslaget som Stortinget har vedtatt, bygges det videre på blant annet Stortingsmelding nr. 35, der regjeringen fastslår at de vil sikre gode bruks- og opplæringsvilkår for begge skriftspråkene i Norge (Prop. 108 L (2019–2020), s. 55).²

Skolen i dag er preget av mye mer teknologi enn tidligere, men skolen klarer ikke å tilby digitale løsninger for nynorskelever (Askeland et al 2020, s. 19). Dette skjer fordi skoleeier ofte kjøper de billigste løsningene, som igjen fører til at mange av hjelpemidlene som er i bruk i skolen ikke er tilgjengelig på nynorsk. I dagens teknologiske skole, får derfor ikke nynorskelevne støtte for sitt eget skriftspråk i det operasjonssystemet de bruker hver eneste dag (Askeland et al., 2020, s. 20). Ser man på de digitale hjelpemidlene som læremidler på lik linje med lærebøker, noe som ikke er urimelig, vil dette i så tilfelle være brudd på opplæringsloven. Den sier at man i andre fag enn norsk bare skal bruke læremidler som er tilgjengelig på bokmål og nynorsk til samme tid og samme pris (Askeland et al, 2020, s. 20; Opplæringsloven, 1998, § 9-4).

² Selv om det er vedtatt ny språklov, blir det i denne studien vist til proposisjonen fordi endelig lov ikke er sanksjonert, og detaljene ikke er lagt ut enda.

De fleste nynorskelevne møter i dag mye skriftlig bokmål parallelt med tilegnelse av hovedmålet nynorsk. Svært mange bøker for barn og unge finnes bare på bokmål og derfor vil de i større eller mindre grad gi seg i kast med bokmål svært tidlig. I motsatt ende, med bokmålsbrukerne, er det mindre grunn til å tenke at man lærer nynorsk parallelt med bokmål. Nynorskelevne har derfor helt andre forutsetninger enn bokmålelevne til å utvikle en produktiv skriftspråklig kompetanse i begge skriftspråkene (Vangsnes, 2018, s. 85). Når situasjonen er slik, er det derfor en god nyhet for nynorsk at synligheten i både media og samfunnet har økt. Nynorsk blir stadig oftere brukt i både reklame og aviser, også aviser som har hatt en avvisende holdning til nynorsk tidligere. I tillegg har NRK som mål at 25 prosent av sendingene skal være nynorsk, et mål de nådde i 2019 (Askeland et al., 2020, s. 20).

Situasjonen for nynorsk i skolen blir i stor grad styrt av læreplanen og kompetansemålene den inneholder. Man er nå i den spennende fasen at man har en ny læreplan som gradvis tar over, og dette kan så klart by på endringer i praksisen til læreren. Den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020) har følgende punkter i norskundervisningen knyttet til arbeid med og på nynorsk etter 10. trinn:

- lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler
- skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøying på hovedmål og sidemål
- forklare den historiske bakgrunnen for bokmål og nynorsk og reflektere over statusen til de offisielle språkene i Norge i dag
- Utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter

Ut ifra disse kompetansemålene ser man at nynorsk har en viktig plass i klasserommet i dagens norskfag. Punkt 1 og 2 ser man er tekstlig orientert, punkt 3 handler mer om det kulturhistoriske, mens det siste punktet utforsker tale- og skriftvariasjon. Ut ifra dette legger læreplanen opp til arbeid med nynorsk på flere ulike områder. Læreplanen legger også opp til en likestilling av skriftspråkene og legger dette frem på en måte som ikke differensierer bokmål og nynorsk i noen grad. Intensjonen til læreplanen kan derfor være at man ønsker å jobbe med nynorsk på en mer variert og helhetlig måte. For å sikre at nynorsk sin situasjon er god, ønsker Kulturdepartementet at nynorsk er en del av hverdagen til barn og unge i

barnehagen og skolen. I tillegg ønsker de kompetanseutvikling i nynorsk hos lærere og styrket nynorskopplæring gjennom en tiltaksplan knyttet til Nynorsksenteret (Meld. St. 23, 2007–2008). Det er likevel verdt å nevne at målene i læreplanen er åpne, og at det kan by på utfordringer for lærere som selv ikke er trygge nynorskbrukere. Selv om læreplanen legger opp til variert arbeid med nynorsk, kan det likevel bli utfordrende for mange å vite hvordan man i praksis gjennomfører denne variasjonen. Utgangspunktet for å jobbe med nynorsk er derfor på ene siden godt, men på den andre siden noe usikkert.

3 Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet skal jeg ta for meg relevante teoretiske perspektiv for studien. Denne teorien vil jeg støtte meg til når jeg senere skal analysere og drøfte datamaterialet mitt. I kapittel 3.1 fokuserer jeg på språklige holdninger og ideologier. Her vil jeg forklare hva som ligger i disse begrepene og hvilke holdninger som ligger til grunn hos ungdommer knyttet til nynorsk. I kapittel 3.2 vil jeg ta for meg rollen som lærer i skolen på 5.–10. trinn. Jeg tar også for meg læreren som nøkkelen til god nynorskundervisning og avslutter med konsekvensen av uprofesjonelle lærere i skolen. Den største biten av teorien står kapittel 3.3 for. I dette kapittelet vil jeg ta for meg nynorskopplæring i skolen. Denne delen vil bestå av flere deler der jeg først tar for meg hva som forbindes med nynorsk og legitimering av nynorskopplæringen. Etter hvert vil jeg se på forskning angående oppstarten av nynorsk, selve praksisen i skolen og hvordan man kan arbeide med nynorsk. Dette kapittelet avsluttes med å se på hvordan vilkårene er for elevene med nynorsk som hovedmål, slik at man kan sammenligne praksisen. I kapittel 3.4 vil jeg videre ta for meg noe som får (og har fått) mye oppmerksomhet i nynorskundervisningen, nemlig grammatikk. Avslutningsvis i kapittel 3.5 vil jeg ta for meg funn fra tidligere forskning på feltet. Dette vil blant annet innebære forskning på holdninger blant både lærere og elever fra ulike deler av landet.

3.1 Språklige holdninger og ideologier

Språkholdninger kan ofte være knyttet til det van Ommeren (2017, s. 155–156) kaller språklig-sosiale stereotyper. Med dette menes det at man har en bestemt holdning til språk og først og fremst de stereotypiske brukerne av en bestemt språklig varietet. I dette tilfellet snakkes det om talemål, men dette kan også knyttes til holdninger man får til nynorsk ved hjelp av stereotyper. Slike språklige stereotyper kan skape holdninger som taleren, eller i dette tilfellet nynorsk, kan bli et «offer» for uten å inneha noen av de karakteristikkene det blir tillagt (van Ommeren, 2017, s. 156). Nynorsk og normativ grammatikk er et eksempel på dette. Dette kan også gjelde andre emner som elevene finner utfordrende eller kjedelig. Denne typen koblinger er det man kaller indeksikalske forhold. Med begrepet indeksikalsk forhold beskriver man forholdene utenfor språket (kulturelle og sosiale) som bidrar til å utvikle visse forestillinger om språk som ikke kan knyttes direkte til språket i seg selv (van Ommeren, 2017, s. 156–157). Et eksempel på dette kan være at både elever og lærere knytter nynorsk til grammatikkopplæring, selv om nynorsk på ingen måte bare er grammatikk. Dette kan for eksempel komme av at nynorskkapitlene i en lærebok ofte domineres av tradisjonell grammatikk.

Språkholdninger og språklige ideologier har uklare grenser mellom seg og er derfor vanskelig å skille helt fra hverandre. Et forsøk på å skille disse to begrepene fra hverandre, er å si at språkholdninger dreier seg om holdninger til språk og språkbruk på mikronivå. Språklige ideologier på sin side arter seg mer som overordnende og overgripende forestillinger og bærende ideer vi har om språk og språklige forhold som vi bruker til å forstå og vurdere de språklige omgivelsene våre med (van Ommeren, 2017, s. 159). Språklige ideologier er noe vi som regel har uten å være klar over det. Konsekvensene av dette kan være at språkbruk preget av mange elementer fra andre språk kan bli negativt vurdert i et samfunn som bærer preg av en annen type språkbruk (van Ommeren, 2017, s. 159). I tillegg til dette må man være klar over at jo mer en språklig ideologi blir tatt opp, jo mer sannsynlig er det at ideologien blir normalisert (McGroarty, 2010, s. 4). Ajzen (2005, s. 3) bruker begrepet «attitude» når han snakker om holdninger, og beskriver det slik: «An attitude is a disposition to respond favorably og unfavorably to an object, person, institution, og event». Hvis man bruker definisjonen til Ajzen vil språkholdninger være å reagere positivt eller negativt på bestemte språklige forhold.

Ser man på en undersøkelse gjort av Nynorsk faktabok, viser det seg at det er flere enn bare nynorskbrukere som er positive til nynorsk (Askeland et al., 2020, s. 21). Denne undersøkelsen er vel å merke fra 1996, men som Askeland et al. (2020, s. 22) skriver, er utgangspunktet for å lære nynorsk mindre negativt enn det som en tradisjonelt kan få inntrykk av dersom holdningene er de samme i dag. At dette er tilfellet, kan man tro når man i 2016 fikk selvangivelser på nynorsk fra innbyggere i alle norske kommuner. Dette viser at nynorsk er et nasjonalspråk og ikke et regionspråk som mange har hevdet. Mye tyder også på at motstanden mot det man kalte «sidemålsstilen», var større før enn den er nå, kanskje særlig blant lærere (Askeland et al., 2020, s. 22). At dette er tilfellet, er viktig når en undersøkelse i Askeland et al. (2020, s. 43–44) beskriver lærere som er strengere enn rettskrivingsnormalen når det kommer til nynorsk. Dette kan føre til en undervisningspraksis som ikke er særlig motiverende og som trolig fører til negative holdninger til nynorsk hos elevene (Askeland et al. 2020, s. 44). En slik undervisningspraksis blant lærere blir aktuelt når jeg nå skal ta for meg lærerrollen i arbeid med nynorsk.

3.2 Å være lærer i dagens skole

En av de viktigste aktivitetene for lærere er å støtte elevenes utvikling av selvregulert læring og å skape mestring (Haug & Mausestagen, 2019, s. 26). En forutsetning for å skape tro på mestring er at man som lærer må like å vær sammen med elevene over lang tid. Man må i tillegg se de positive utfordringene i det å være en voksen som skal samarbeide med og lede barn og ungdom gjennom omfattende lærings- og utviklingsprosesser både faglig og personlig (Haug & Mausestagen, 2019, s. 26). Viktigheten av lærerens rolle understrekes også i Stortingsmelding nr. 23 (2007–2008) *Språk bygger broer*, kapittel 4.1.6, som sier: «Lærernes kompetanse i norskfaget er svært avgjørende både for elevenes læring i faget norsk generelt og for elevenes utvikling av grunnleggende lese- og skriveferdigheter». Om man setter dette i et nynorskperspektiv, ser man gjennom forskning at kunnskapen og holdningene til nynorsk som læreren har, spiller en avgjørende rolle for læringsutbyttet av sidemålsundervisningen (Skjong, 2011, s. 78). En avgjørende rolle spiller også læringsressursene som lærerne tar i bruk. I dette tilfellet må man være klar over at ingen læringsressurser i seg selv er statisk gode eller dårlige, men at det bestemmes av hvordan læreren bruker ressursene i undervisningen (Blikstad-Balas, 2014, s. 340).

Daværende kommunalsjef i Bærum sa i 2004: «Om læreren lar sin egen umotivasjon skinne gjennom i undervisningen, er det høyst uprofesjonelt» (Askeland et al, 2020, s. 84). Nå er dette noe som ble sagt for 17 år siden, men påstanden gjelder, som Askeland et al. skriver, i høyeste grad fremdeles. Når man underviser i nynorsk, må man klare å skjule eventuelle motforestillinger. Dette er en reell problemstilling når man ser kartlegginger av holdninger til nynorsk blant lærerstudenter, viser at cirka 80% av studentene ved Høgskolen i Oslo i 2005 uttrykte skepsis og negative holdninger til obligatorisk nynorskopplæring (Skjong, 2011, s. 78). Dette er tall som er noen år gamle, men det er ikke urimelig å tro at situasjonen er nokså lik hos nye lærerstudenter i dag. Når dette er situasjonen, er det viktig at lærerutdanningen stiller krav og bidrar til norskspråklig mestring etter gjennomgått utdanning.

Grunnskolelærerutdanningen stiller nemlig krav om at studenten skal være sikker muntlig språkbruker og stødig i skriftlig bokmål og nynorsk. Med andre ord legger lærerutdanningen opp til at kommende lærere skal utvikle en likestilt mestring av både nynorsk og bokmål og didaktisk kompetanse for både bokmål og nynorsk som opplæringspråk (Skjong, 2011, s. 88). I en høring om ny språkløp står dette fremdeles sterkt, der man ønsker at lærerutdanningen skal sørge for at kommende norsklærere har god kompetanse til å lære bort

både nynorsk og bokmål (Prop, L 108 (2019–2020), s. 57)

3.3 Nynorskundervisningen

3.3.1 Hvorfor nynorsk?

Nynorsk blir ofte sett på som det avstikkende og markerte skriftspråket, mens bokmål blir oppfattet som det alminnelige og umarkerte. Nynorsk blir gjerne tillagt en bestemt territoriell tilknytning, mens bokmål ofte blir sett på som det offisielle skriftspråket uten noen geografiske tilknytninger. Med andre ord får nynorsk i mange sammenhenger en mer begrenset geografisk autoritet (Mæhlum, 2020, s. 194). Dette vises i en større undersøkelse av norske elevers språkholdninger, der nynorsk først og fremst fremstår i elevenes bevissthet som en gammel bonde, bosatt i et tynt befolket strøk. Kort oppsummert kan man si at nynorsk som språk og «nynorskingen» som person har en tendens til å bli sett på som noe markert, lokalt eller regionalt og med tradisjonalistiske verdier, mens bokmål er det geografiske nøytrale, moderne og urbane skriftspråket (Mæhlum, 2020, s. 196–197). Dette kan også illustreres i en rekke hverdagssituasjoner som for eksempel om man laster ned et dataspill eller velger underteksting på film. Når man i dette tilfellet velger norsk som språk, er det svært sjeldent at dette innebærer nynorsk (Solheim & Hårstad, 2017, s. 175).

Sidemålsundervisningen i nynorsk har ofte blitt oppfattet som en formalistisk undervisningstradisjon, noe som vil si at nynorskopplæring i stor grad har handlet om grammatikkundervisning (Jansson, 2011, s. 162). Opplæringen i nynorsk har av denne grunn blitt utsatt for kritikk, og flere politiske dokumenter har pekt på at opplæringa i nynorsk bør bli bedre (Jansson, 2011, s. 162). Stortingsmeldingen *Språk bygger broer* (Meld. St. 23, 2007–2008) skriver blant annet at det er viktig at man styrker innsatsen for å utvikle og spre kunnskap om praktiske og motiverende undervisningsmetoder for en integrert lese- og skriveopplæring i nynorsk som sidemål. For å styrke denne opplæringa ble Nynorsksenteret (Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa) oppretta i 2005 ved Høgskulen i Volda (Jansson, 2011, s. 163).

Hvorfor man må lære nynorsk, er kanskje det mest stilte didaktiske spørsmålet i norskfaget på ungdomstrinnet og videregående skole blant elever med bokmål som hovedmål (Jansson, 2011, s. 163). Utgangspunktet for dette spørsmålet er at elevene ofte ikke mener det er nødvendig, noe som gjerne har sin grobunn i negative holdninger og dårlig motivasjon i arbeid med nynorsk som sidemål (Jansson, 2011, s. 163). Som lærer er det viktig at man

klarer å svare på slike didaktiske spørsmål som omhandler innholdet i et fag. Læreren må med andre ord kunne legitimere innholdet i skolen og i de enkelte fagene (Jansson, 2011, s. 164). Fra tidligere har stortingsvedtak og eksamen vært to måter lærere har legitimert nynorsk, men Jansson (2011, s. 166) ser heller på to fagdidaktiske tilnærminger. En del av grunngevingen for at vi i dag lærer nynorsk og bokmål, er den norske språkhistorien. Kravet om kompetanse i begge skriftspråkene er en konsekvens av språkhistorien, og dette forplikter også for fremtiden. Men selv om den historiske legitimeringen er nødvendig og viktig, vil det knytte nynorskopplæringen til fortiden og ikke fremtiden, som man vil tro interesserer tenåringene mer (Jansson, 2011, s. 168–169). Nyttelegitimering er også en måte å gi nynorsk en relevans for elever som ikke ser hensikten med å lære nynorsk. Elever på ungdomstrinnet har gjerne for lite kunnskap om den norske språksituasjonen, og har derfor i liten grad oversikt over hvor ofte nynorsk blir brukt eller er et krav. Loven sier blant annet at man må mestre begge målformene i offentlig tjeneste, og på dette viset er nytten av nynorsk større enn det elevene klarer å se på ungdomsskolen (Jansson, 2011, s. 170–171). Et slikt nytteargument kan likevel være problematisk, noe Janne Bondi Johannessen trekker frem i et intervju med Budstikka: «Skal man forfølge argumentet om nytteverdi bør man sette en strek over alle ting i pensum som ikke er direkte nyttige. Da blir det ikke stort igjen. Det burde heller være snakk om å tilfredsstille vår menneskelige nysgjerrighet på det som er rundt oss. Jeg skjønner ikke hvorfor dialekter og språk skal være unntatt. Språk er den ene tingen som skiller oss mennesker fra dyrene, så det å være nysgjerrig på språket bør være en selvfølge.» (Thorsen, 2016).

3.3.2 Oppstart av nynorsk

En undersøkelse utført av Utdanningsdirektoratet i 2006 om sidemålsundervisning i 10. klasse viser at bokmålelever mestrer nynorsk skriftform bedre om de begynner å skrive nynorsk tidlig (Skjong & Vederhus, 2008, s. 148). Skjong og Vederhus (2008, s. 148–149) trekker også frem at usynliggjøringen av nynorsk på barnetrinnet og at å vente lengst mulig med nynorsk, er noe som bidrar til utvikling av negative holdninger når man senere begynner å skrive nynorsk. Man må derfor utnytte interessen barn har for å eksperimentere og utforske språk i tidlig alder. Dette støttes opp av Askeland et al. (2020, s. 73), som skriver at man bør begynne tidlig fordi elevene er mindre fordomsfulle til nynorsk jo yngre de er. Det viktigste er at man som lærer begynner så fort man selv har mulighet. Er man for eksempel lærer på ungdomsskolen, begynner man på høsten i 8.trinn. Askeland et al. (2020 s. 74) skriver videre at man ikke nødvendigvis trenger å starte med skjema og grammatikk, men lar elevene

utforske nynorsk i engasjerende tekster og i levende språk (Askeland et al. 2020, s. 74). I denne sammenhengen er det rimelig å tro at det Askeland et. al ønsker å unngå i starten, er den normative og tradisjonelle grammatikken. Det er også viktig å vite at om noen få elever klager over sidemålsundervisningen, betyr ikke det at flertallet er imot (Askeland et al., 2020, s. 75).

Nynorsk, som bokmål, bør bli sett på som bruksspråk også på ungdomsskolen. Skjong & Vederhus, (2008, s. 148) mener at det er viktig at læreren bruker og skriver nynorsk i det daglige, og ikke bare i undervisning. Dette kan for eksempel være i beskjeder, notering på tavla, undervisningsplaner eller meldinger til foreldrene. Noe som kan knytte dette mer til hverdagen, er å ta utgangspunkt i dialekt og talemål når man underviser. Det å sammenligne nynorske tekster med sin egen dialekt er noe som ikke bare gjør det nærmere seg selv, men også trigger den språklige nysgjerrigheten hos barn. Dette er noe man gjerne kan starte med uten å gå veien om den normative grammatikken først (Askeland et al, 2020, s. 77). Man bør heller ikke være fremmed for å skrive nynorsk i andre fag enn norsk (Skjong & Vederhus, 2011, s. 152). I tillegg kan man som lærer vise til nynorsk som bruksspråk gjennom å gi elevene varierte arbeidsoppgaver. Eksempler på dette kan blant annet være å lage aviser, reklame, scrap-book om seg selv eller benytte film eller foto som utgangspunkt for skriving. Sjøhelle (2016) ser blant annet i sin intervensjonsstudie at en overvekt av elevene i undersøkelsen syntes det å skrive nynorsk i både en formell og uformell setting hadde en god innvirkning på skrivingen. Hun så videre at dette, i tillegg å bruke nynorsk i hverdagen, var nøkkelen til en bedre opplevelse av nynorskopplæringen for mange av elevene. Flere av elevene ytret også at holdningene til nynorsk hadde blitt bedre i løpet av tiden man arbeidet med nynorsk på denne måten (Sjøhelle, 2016, s. 230–231). Sjøhelle (2016, s. 231–232) påstår også at selv om hun i sin studie ikke har undersøkt holdninger, kan det virke som om intervensjonen har ført til en større mestring for et stort flertall av elevene. Det har igjen betydd en mer positiv innstilling til arbeid med nynorsk.

Mye av innstillingen som barn og unge har til nynorsk i startfasen, kommer hjemmefra (Askeland et al., 2020, s. 82). Derfor mener Askeland et al. det er avgjørende at norsklæreren bruker tid på foreldremøtene til å snakke om nynorsk. Her er det fint å ta for seg ulike punkter som skal være til informasjon, men ikke debatt. Det vil fortsatt være foreldre som ikke er entusiastiske over at barnet deres skal lære nynorsk, men det gjelder likevel å få frem at man ikke skal snakke stygt om nynorsken hjemme. Dette på samme måte som at et barn ikke har lyst å spille fotball hvis foreldrene stadig slo fast at det bare er tull (Askeland et al, 2020, s.

82). Det er viktig å få foreldrene til å forstå at man i arbeid med nynorsk ikke bare fokuserer på sidemålet, men at barnet deres også får en allsidig opplæring i flere sentrale emner i norskfaget som skriving, lesing og språkkunnskap (Jansson, 2011, s. 183). Det ene er å motivere foreldrene, det andre er at man også må passe på å utnytte foreldreressursen og ikke minst nærmiljøet, om dette er mulig, i arbeid med nynorsk. Dette kan være foreldre som skriver nynorsk selv eller som har en dialekt tett opptil nynorsk (Askeland et al., 2020, s. 83).

3.3.3 Nynorskopplæring i skolen

Som Solheim (2013, s. 199) påpeker, er det å undervise i nynorsk som sidemål å undervise i *norsk*. Dette innebærer at nynorsk skal være en integrert del av norskundervisningen på skolen. Hvis dette skal være tilfellet, må nynorsk ikke lenger bli formidlet som et fremmedspråk, verken i skolen eller lærebøkene. Her er det viktig med en tilnærming som har som mål å trekke inn nynorsk i arbeid med tema og tekster som er knyttet til flere ulike norskfaglige mål i alt fra grammatikk til litteratur (Solheim, 2013, s. 202). Dette innebærer at eleven skal få møte nynorsk på ulike arenaer, i alt fra tekster, melkekartonger, tegneserier til sosiale plattformer. Som Solheim & Hårstad (2017, s. 178) påstår, er den enkleste måten å lære nynorsk på å lese så mye nynorsk som mulig innenfor gode rammer.

Selv om man som lærer kan oppnå mye med små grep, er det ikke noe fasitsvar på hvilke metoder som fører til god kompetanse i nynorsk hos elevene. Det er heller ikke en spesifikk metode i seg selv som gir gode resultater, men heller samspillet mellom lærer, elev og de ulike tilnæringsmålene (Jansson, 2011, s. 185). I samspillet mellom lærer og elev påpeker Jansson (2011, s. 187) at det må legges til rette for en del i undervisningen. Man må, som tidligere nevnt, skape et læringsmiljø som er integrert i undervisningen og et miljø der det er positivt å lykkes med nynorsk og oppnå gode resultater. I tillegg bør man sørge for at negative holdninger ikke får dominere og virke destruktivt på læringsmiljøet, men heller trekke frem de gode. Ikke minst må velge læringsressurser som stimulerer til god utvikling av lese- og skrivekompetanse i begge målformene. Dette blir viktig når man ser at mestring i et fag eller emne bidrar til positive holdninger (Jansson 2011, s. 183). I dette tilfellet kan man spørre seg selv om det er holdninger som bidrar til mestring eller omvendt. Som lærer kan man likevel bidra i denne sammenhengen ved å skape et læringsmiljø som legger til rette for at eleven skal lykkes i arbeid med nynorsk (Jansson, 2011, s. 183–184).

Brunstad (2018, s. 139) tar også opp fire prinsipper som bør kjennetegne all opplæring i fremtidens skole, og dette er noe man kan koble til arbeid med nynorsk i skolen. Det første prinsippet handler om å bygge på og utfordre før-forståelsen til elevene, samt koble på forkunnskapene. Rammene for eleven sin læringssituasjon og vilje til å investere i læring blir formet av nettopp før-forståelsen og forkunnskapen (Brunstad, 2018, s. 139–140). Prinsipp nummer to handler om utvalget av kunnskapsstoff. Kunnskapen bør i dette tilfellet bli organisert i et tydelig mønster, slik den kan forstås i et kognitivt skjema som er relevant for innholdet i faget (Brunstad, 2018, s. 140). Neste prinsipp handler om metakognisjon. Opplæringen skal med andre ord inneholde elevene sine refleksjoner over egen læring, kunnskap og tenking. En rekke studier peker i den retningen at metakognitive elever er i bedre stand til å vurdere hva man skal gjøre for å mestre ulike læringssituasjoner (Brunstad, 2018, s. 143). Brunstad (2018, s. 148) skriver også videre at elever med nynorsk som hovedmål har helt andre forutsetninger for å mestre to skriftspråk, men at man gjennom blant annet større vekt på å fremme metakognisjon og metaspråklig bevissthet i skolen, kan endre forskjellen på forutsetningene hos elevene. Det fjerde og siste prinsippet som Brunstad (2018, s. 148) nevner, er at læring bør foregå i en sosial kontekst. Eleven skal i dette tilfellet få vist frem, prøvd ut og utviklet sin egen tenking og forståelse gjennom elevsamarbeid eller lærerstyrt sosial samhandling. At lærestoffet virker sosialt relevant, er et vilkår man kan legge til grunn for å lykkes med denne sosiale praksisen.

Eiksund (2010, s. 44) viste i sin undersøkelse av lesevaner at lesing på internett dominerte stort over for eksempel papiraviser eller bøker allerede for over ti år siden. Det viste seg også at nynorsk nesten aldri var det brukte skriftspråket, og at elevene derfor hadde få nynorske tekstmodeller. Når dette er tilfellet er det viktig at man i skolen utfordrer denne digitale kompetansen som svært mange elever allerede sitter inne med og at man gjør de trygge på å benytte nynorske på skriftlige arenaer. Poenget til Eiksund er i dag trolig styrket grunnet en stor økning i nettbruk og et økt digitalt tekstoffang. Lærerens oppgave kan være å sørge for at nynorske digitale tekster er tilgjengelige for elevene slik at nynorsk kommer inn som språkmodell også i det digitale landskapet, og gjøre de trygge på disse plattformene (Sjøhelle, 2011, s. 204). I en situasjon der digitale læremidler spiller en stadig større rolle i undervisningen, er det viktig at tilbudet om nynorsk blir tilgjengelig på plattformene (Sjøhelle, 2011, s. 207). Dette kan likevel være utfordrende når behovet for nynorske digitale tekster stadig er prekært i dag, selv ti år etter Sjøhelles studie.

Nynorsk blir ofte forbundet til prestasjonsskriving i norskfaget. Nynorsk blir da i mindre grad et bruksspråk for elevene fordi man ikke får kommunisert eller prøvd ut tanker knyttet til ulike temaer (Sjøhelle, 2011, s. 208). Sjøhelle (2016, s. 74) bruker i dette tilfellet begrepet formell skriving, og ser på dette som en skriveprosess med mål om en samlet, summativ vurdering. Dette står i motsetning til uformell skriving (tenkeskriving), der det ikke blir stilt formelle krav til oppgaven, men der skrivingen heller handler om å utforske (Sjøhelle, 2016, s. 75–76). Digitale læringsplattformer kan gi et godt utgangspunkt for å få elevene til å produsere nynorske tekster på digitale skrivearenaer. Ved å ta i bruk flere ulike medium ligger det et læringspotensial som åpner for en mer uformell samtaleform der skriveprosessen blir en synlig og viktig del av samtalen (Sjøhelle, 2011, s. 209).

Bokmåselever evner å både lese og forstå nynorsk uten nevneverdige problemer. Likevel sliter mange elever med motivasjon knyttet til skriving på nynorsk (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 126). Dette fører til negative holdninger til nynorsk hos flere av elevene, og heller ikke hos lærerne er innstillingen nødvendigvis positiv (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 126). Dette er et problem når læreren har makt til å viderefremde forestillinger om språk gjennom sin kunnskap (van Ommeren, 2017, s. 166). På ungdomstrinnet har det spesifikt blitt påpekt at et av problemene til disse holdningene kan være manglende undervisning og at nynorsk i dette tilfellet blir et nedprioritert og utsatt emne i norskfaget (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Jansson, 2011; Berge, 2011). Skjong & Vederhus (2008, s. 147) skriver at språkholdninger hos elevene først og fremst ser ut til å utvikle seg i møte med nynorsk som sidemål i skolen. Erfaringene som elevene får på skolen, er derfor svært avgjørende for holdningene de utvikler. Samtidig er det viktig at elevene får nok erfaringer med nynorsk i skolen.

Hva så med elevene som har eller har hatt nynorsk som hovedmål i skolen? Ca. 12 prosent av elevene i norsk grunnskole har nynorsk som sitt hovedmål (Sønnesyn, 2020, s. 203). Sønnesyn (2020) har utført en studie i tre ulike kommuner som ligger i randsonene mellom å ha nynorsk og bokmål som hovedmål. Et av funnene viser at nynorsk i disse sonene er noe som i all hovedsak hører til norskfaget, mens andre fag bruker bokmål som undervisningsspråk. Dette er noe som kan påvirke holdningene til elevene om brukspotensialet til nynorsk (Sønnesyn, 2020, s. 217). Mange av elevene i disse områdene gir uttrykk for at nynorsk er vanskeligere enn bokmål, og at de møter manglende eksponering for nynorsk gjennom skolen og spesielt de andre fagene enn norsk. Skolen har i så måte et potensial for å være en stillasbygger og en arena der nynorsk kommer godt til syne (Sønnesyn, 2020, s. 226).

For elever med nynorsk som hovedmål er behovet for at skolen arbeider med hovedmålet trolig større. Skolen må derfor legge til rette for språklig selvtillit og kunnskap om egen kultur, slik at eleven lærer å bruke skriftspråket sitt aktivt i samfunnet (Nordal, 2011, s. 110). Nynorskelevne møter gjerne bokmål overalt på fritiden sin, og skriving i sidemålet oppleves derfor ikke som særlig utfordrende. Likevel er det viktig å tenke på at nynorskelever ofte møter andre utfordringer knyttet til skriftspråk i skolen. Nynorskelever møter gjerne disse utfordringene i videregående skole eller i høyere utdanning der flere velger å skifte hovedmål. Dette er først og fremst utfordringer knyttet til negative holdninger og uvilje til nynorsk fra både elever og ikke minst lærere (Nordal, 2011, s. 110–111). At læreres holdninger til nynorsk er viktig, nevnte jeg også ovenfor. Ikke bare er de viktig for å fremme nynorsk, men også fordi nynorskelever kan oppleve negative utsagn som mobbing mot seg selv (Nordal, 2011, s. 111). Det forskningen likevel viser om nynorskbrukere, er at man ofte har positive holdninger til både bokmål og nynorsk, men ikke like positive holdninger til hovedmålet sitt som bokmålelever. Nynorskbrukere bruker heller ikke nytteargumentet for å holde på nynorsken, men knytter det heller til estetiske og moralske verdier. Dette viser kanskje at nytteargumentet ikke er så vesentlig, noe som bygger videre på det Johannessen mente i intervjuet i Budstikka (Thorsen, 2016).

3.4 Nynorsk og normativ grammatikk

Nynorsk og grammatikk har tradisjonelt sett blitt koblet sammen når det gjelder sidemålsundervisningen for bokmålelever (Sjøhelle, 2020, s. 236). Nynorsk har på så måte merkelappen som den brysomme delen av norskfaget. Grammatikken er noe som gjerne kobles til undervisning av fremmedspråk, og bokmåleleven kan derfor fort trekke samme linjene til arbeid med nynorsk (Sjøhelle, 2020, s. 235–236). At grammatikk og nynorsk henger sammen, har også i lengre tid hatt sin grobunn i at lærebøkene ofte har egne nynorskdeler preget av mye grammatikk og formverk (Brekke, 2017, i Sjøhelle, 2020, s. 236).

Innenfor skriveforskningen i flere av de store engelskspråklige landene, vises det til at grammatikk i tradisjonell forstand har liten eller ingen effekt på skrivingen, i tillegg til at elever med mye grammatikkundervisning fikk dårlige holdninger til skriving i faget (Sjøhelle, 2020, s. 240). En slik undervisning er normativ, og fokuserer i så måte på regelverket vi som språkbrukere trenger for å produsere korrekte setninger. Maagerø (1999, s.33–34) hevder at et slikt regelorientert utgangspunkt kobles til den tradisjonelle skolegrammatikken. På den andre siden vektlegger Halliday (2004) at all mening oppstår i kontekst og ser på den funksjonelle grammatikken som noe som fokuserer på mulighetene ulike språkvalg gir for å skape mening.

Dette i motsetning til den tradisjonelle grammatikken, som Guldal & Otnes (2011, s. 10) beskriver som grammatikken som fokuserer på bøyningsskjema og ordremseser som skal pugges. Med andre ord har tradisjonell grammatikk et fokus på regelverket vi som språkbrukere trenger for å produsere korrekte setninger (Maagerø, 1999, s.33). Den funksjonelle grammatikken løsriver seg dermed ikke fra språket slik man typisk ser at tradisjonell grammatikkundervisning gjør, men tar heller utgangspunkt i språket i bruk i reelle kontekster (Sjøhelle, 2020, s. 243).

I en nyere studie gjennomført av Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 200) viser de til flere positive funn knyttet grammatikkundervisning for elever med nynorsk som sidemål. Grammatikkundervisningen i de ulike klasserommene de undersøkte, viste nesten ingen eksempler på løse utfyllingsoppgaver, men heller at grammatikken faktisk ble brukt som et funksjonelt metaspråk i nynorskundervisningen. Forskning viser også at man fremmer elevens skrivekompetanse ved å bruke grammatikk som et metaspråk (Myhill & Jones, 2015). I forskningen til Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 156) så man at bare 1 av 47 la opp til såkalt tradisjonell grammatikkundervisning uten å knytte dette videre til elevenes skrivekompetanse.

Nynorskkapitlene i lærebøkene har en didaktisk støtte i grammatikken, som ikke ser ut til å forsvinne med det første. Lærebøkene legger med andre ord opp til stor dominans av tradisjonell grammatikkundervisning i nynorskundervisningen. Oppgavemengden med utfyllingsoppgaver har derimot blitt kraftig redusert ettersom illustrasjonsprosenten i lærebøkene har økt, og andre emner som film, musikk og internett har kommet inn i norskfaget (Askeland et al., 2020, s. 141). Noe som kan være viktig å ha i bakhodet, er at grammatikk ikke er noe mål i seg selv i sidemålsopplæringen, men at nynorsk grammatikk likevel er et godt verktøy for at elevene skal oppnå grammatisk kompetanse (Myhill & Jones, 2015). Med dette menes det at elevene forstår formverket i tekstene sine og med det skriver godt både innholdsmessig og språkmessig (Askeland et al., 2020, s. 142). Målet er nemlig at elevene skal kunne å skrive god og korrekt nynorsk, ikke fylle ut bøyningsskjema eller ramse opp verb (Askeland et al., 2020, s. 143).

3.5 Tidligere forskning på ulike sider ved sidemålsundervisningen

I denne delen vil jeg ta for meg tidligere forskning som jeg ser på som relevant for denne studien. Studiene fokuserer spesielt på undervisningspraksis i nynorsk som sidemål og på holdninger til nynorsk. I kapittel 3.5.1 tar jeg for meg seks ulike forskningsdokumenter. Studiene ser på holdninger til nynorsk hos både lærere og elever, i tillegg til kartlegging av

undervisning i nynorsk som sidemål. Dette blir aktuelt når jeg senere skal ta for meg betydningen av både sidemålsundervisningen og lærerrollen. Studiene er gjennomført i tidsrommet 2005–2019, og jeg kan i så måte kanskje se en liten utvikling (eller ikke) på temaet i denne korte perioden. I kapittel 3.5.2 tar jeg for meg to ulike masteroppgaver som ser på elevenes språkvalg knyttet til nynorsk i soner der nynorsk er omringet av bokmål. Fra disse to masteroppgavene vil jeg fortsatt legge vekt på undervisningspraksis og holdninger.

3.5.1 Undervisningspraksis og holdninger hos lærere og elever

NIFU STEP gjorde i 2005 en større holdningsstudie blant 2150 grunnskulelever ved 17 videregående skoler i Oslo (Vibe, 2005, s. 5). Resultatene fra denne undersøkelsen viste at de sterkeste positive effektene for holdningene til nynorsk er å ha nære slektninger med nynorsknært talemål, at man selv mener man behersker nynorsk godt og at man fikk mye igjen for nynorskopplæringen på skolen. Holdningene blir altså i størst grad påvirket av en kulturell faktor og en mestringsfaktor eller motivasjonsfaktor. Studien viser også ulike holdninger knyttet til ulike skoler, noe som tyder på at hvilken skole man går på kan ha betydning for hvordan holdningen til nynorsk dannes og vedlikeholdes. Fra studien til Vibe (2005) kunne man se at fleste elevene i undersøkelsen var nøytrale til nynorsk og nynorskundervisningen. Likevel viste gjennomsnittet en svak negativ holdning til nynorsk, mens man så en svak positiv holdning til selve nynorskundervisningen blant elevene.

TNS Gallup, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, gjennomførte en kartlegging av sidemålsundervisningen på flere 10. trinn og flere 2. klasser på ulike videregående skoler. Undersøkelsen kartlagte både skoler med bokmål og nynorsk som sidemål (Utdanningsdirektoratet, 2006). Et funn viser at de fleste elevene startet med sidemålsundervisning på 8. eller 9. trinn. En liten andel på 5% startet allerede på barneskolen, mens 8% ikke startet med sidemålsundervisning før 10.trinn. Kartleggingen viser også til at hver 5. elev ønsket mer skrivetrening i sidemålet (Utdanningsdirektoratet,2006). TNS Gallup og Utdanningsdirektoratet (2006, s. 13–14) oppsummerer også noen svært interessante funn knyttet til sidemålsundervisningen. Dette vises i følgende tabell:

	Bokmål- elevene	Nynorsk- elevene
Tidspunkt for oppstart med sidemålsundervisning	+	-
Variasjon i undervisningsopplegg	-	-
Mengde undervisning	-	-
At forholdene ligger til rette for sidemålsundervisning	+	-
Stimuleringstiltak	-	-
Valg av studieretning på videregående	+	+
Karakterer	+	+
Å ha nære slektninger eller venner som skriver mest på nynorsk	+	Ikke aktuell

Tabell 1: Hvilke forhold som har betydning for elevens forhold til sidemål (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 14).

Pluss viser i denne tabellen hva som har en positiv effekt på sidemålsundervisningen for elevene. Minus viser ikke hva som har en negativ effekt på sidemålsundervisningen, men heller at det i denne undersøkelsen ikke har blitt påvist noen positiv effekt av følgende punkter. Dette sies på bakgrunn av svarene TNS Gallup har fått fra spørreskjemaer gitt til elevene i undersøkelsen.

Nordal (2004) gjennomførte også det som ble kalt en gransking av nynorskundervisningen og holdningene, med det formålet om å få kunnskap som kunne være med på å utvikle en kvalitativ bedre undervisning i nynorsk som sidemål. Til sammen 88 norsklærere på åtte ungdomsskoler i Bærum deltok i prosjektet. Resultatet fra granskingen førte med seg ganske klare svar for hva man for 15 år siden mente kunne forbedre sidemålsundervisningen. Det viktigste som blir trukket frem, er at sidemålsundervisningen må foregå alle tre årene på ungdomsskolen, nynorsk bør være et arbeidsspråk i flere fag enn norsk, man må begynne å lese og skrive nynorsk tidligere, samt få nynorsk integrert i hele norskfaget (Nordal, 2004). I tillegg ble det etterlyst videreutdanning og mer faglig påfyll for lærere som allerede arbeider i skolen, samt at lærerutdanningen måtte bli bedre. (Nordal, 2004).

Mange av funnene ovenfor finner man også i Einan (2009) sin studie, som handler om å kartlegge elevers og læreres holdning til nynorsk og undervisningspraksis i nynorsk som sidemål på en videregående skole i Trondheim. Bare 3 av 57 elever som deltok i denne undersøkelsen, syntes sidemålsundervisningen var interessant. Elevene mente også at lite kunne endre holdningene. Lærerne bekrefter på et vis også dette ved å si at det er vanskelig å skape en indre motivasjon for nynorsk hos elevene, men at et viktig tiltak er å ikke differensiere norskundervisningen. De mente videre at foreldrene er den største

påvirkningsagenten sammen med media når det kommer til holdninger. Ser man derimot på hvilken undervisningsform som dominerer, ser man en stor dominans av grammatikkundervisning (trolig tradisjonell grammatikkundervisning), der skriving og lesing kommer et stykke bak, mens alternativet «annet» så å si ikke blir brukt. Selv om elevene mente at lite kunne endre holdningene, satte svært mange av elevene pris på forberedte lærere og en variert og engasjerende undervisning. Dette viser at variasjon likevel kan utgjøre en forskjell for holdningene, i tillegg til at man unngår ensformighet (Einan, 2009). Dette selv om TNS Gallup i sin undersøkelse ikke klarte å påvise noen effekt av variert undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2006).

I de neste avsnittene skal jeg se på to ulike masteroppgaver fra henholdsvis Tromsø og Agder. Karstad (2015) utforsker nynorsk som sidemål i Tromsø og ser på holdningene blant elever og norsklærere på ungdomstrinnet. Ser man på lærerne, viser resultatene at de er på to motpoler når det kommer til nynorsk i bruk. Her knyttet den ene læreren det til dikt og lyrikk, en annen ønsket det derimot som et bruksspråk på lik linje med bokmål, mens resten av lærerne Karstad intervjuet, var en plass midt imellom. Det viste seg også at lærerne syntes det var vanskelig å forsvare nynorsk, og at elevene ikke var tilfreds med målloven som argumentasjon. Resultatene viste også at grammatikk og skriveopplæring tok mye av undervisningstiden, og det ble i liten grad forsøkt å integrere nynorsk i resten av norskundervisningen (Karstad, 2015).

Tveito (2019) fokuserer mer på norsklærerens praksis og holdninger til sidemål og ikke så mye på elevene. Noe hun blant annet fant ut i sin studie, var at 4 av 5 lærere ikke bruker talemålet som utgangspunkt i sidemålsundervisningen, selv om dette er en kjent strategi fra flere lærebøker. Når det kommer til selve undervisningen, har språk og grammatikk mye fokus. Lærerne som Tveito intervjuet, var også usikre på i hvor stor grad de selv påvirker holdningene til elevene, og mener at media, foreldre og politiske debatter er det som påvirker mest. Likevel ser Tveito i studien sin at den dårlige holdningen til den ene læreren spesielt, fort kan være med på å skape et dårlig utgangspunkt for læring eller gode holdninger hos elevene. Til slutt i studien ser man også at flere av lærerne som underviser i nynorsk som sidemål, ikke føler de har god nok kunnskap om nynorsk, og at det er vanskelig å undervise i på grunn av elevenes dårlige motivasjon.

3.5.2 Språkvalg for elevene

Min studie skal i all hovedsak handle om elever med nynorsk som sidemål. Det er likevel interessant å se på hvordan forholdene er for elever med nynorsk som hovedmål, og som etter hvert i skoleløpet har mulighet til bytte hovedmål. Stemshaug (2015, s. 1–2) forsker på nettopp dette og gir med sin oppgave et syn på hvilket forhold nynorskelever har til eget hovedmål og deres bevissthet om det å være nynorskbruker. Et funn er at elevene i undersøkelsen opplever bokmål som et nasjonalt språk, mens nynorsk blir sett på som noe lokalt. For elevene vil nynorsk derfor ha det Stemshaug (2015, s. 74) kaller lavere symbolsk kapital, enn bokmål, og hun ser derfor at eleven velger bort nynorsk, fordi man ikke ønsker å skille seg fra majoriteten. Funnene tyder på at valget som elevene har egentlig ikke er et reelt valg. På grunn av stor bokmåldominans på de videregående skolene og i samfunnet ellers, i tillegg til manglende eksponering for nynorsk utenfor skolen, kan elevene kjenne på det å være i mindretall og velger derfor bokmål slik som «alle andre». To nøkkelbegreper som likevel blir trukket frem, er eksponering og bevissthet (Stemshaug, 2015). En annen studie fra Hårstad (2019, s. 2) ser også på skriftspråklige valg hos noen utvalgte elever. I likhet med elevene i Stemshaug sin studie befinner de seg i det de kaller en randsone for nynorsk. Også her ser man at nynorsk ikke blir knyttet noe til identitet eller fremmet som bruksspråk, og at ungdommene derfor opplever statusen til nynorsk som lav. Det viser seg også som en klar tendens, ifølge studien, at flere og flere i denne sonen velger bort nynorsk utover i skoleløpet sitt (Hårstad, 2019).

4 Min metode og grunngeving

Denne studien er en kvalitativ intervjustudie der jeg tar et dypere dykk inn i norskhverdagen til to ulike skoler. Hensikten med denne studien er å finne ut mer om sidemålsundervisning og hvordan undervisningen påvirker holdningene til nynorsk. I tillegg til primærmaterialet, som er intervju, har jeg supplert med et sekundærmateriale. Sekundærmaterialet i denne studien er en analyse av ulike læringsressurser. Mer nøyaktig vil det si at jeg analyserer bøkene og nettressursene som lærerne på de to aktuelle skolene bruker i norskundervisningen. Gjennom intervjuene har jeg fått større kunnskap om undervisningen, holdningene og ressursene på de to ulike skolene. Og ved hjelp av en ressursanalyse har jeg i tillegg fått muligheten til å skaffe meg et klarere og bedre bilde av hvordan sidemålsundervisningen foregår. I dette kapitlet ønsker jeg først å grunngi mine metodologiske vurderinger og valg i arbeid med dette temaet (kapittel 4.1). Dette ønsker jeg å gjøre gjennom å presentere metodevalgene jeg hadde, og deretter de to metodene som jeg falt ned på. Deretter vil jeg ta for meg etiske problemstillinger som er knyttet til prosjektet. Til slutt vil jeg gi en fremstilling av forskningsprosessen og de ulike valgene jeg har tatt i prosjektet (kapittel 4.2).

4.1 Metodologiske valg og vurderinger

Noe som er viktig å tenke på ved valg av forskningsmetode er at man velger den metoden som er best egnet til å svare på problemstillingen. Jeg har i denne sammenhengen valgt intervju som primærmetode. For å supplere intervjuet, og for å gi et så godt innblikk i undervisningen som mulig, har jeg gjennomført en analyse av noen utvalgte læreverk og læringsressurser. Når disse valgene da har blitt gjort, er det viktig å være klar over at metodene og problemstillingen vil påvirke hverandre gjensidig og at metodevalgene som er tatt kan påvirke hvordan problemstillingen kan svares på og hvordan den utformes.

4.1.1 Kvalitativ metode

Som forsker har man valget mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Hvilken av disse to metodene som er mest hensiktsmessig å bruke kommer helt an på hva slags data man ønsker å samle inn, og dette blir igjen bestemt av retningen til studien man ønsker å gjennomføre. Det skal også nevnes at man ikke har valget mellom enten eller, men at disse to typene tilnærming kan utfylle hverandre (Balsvik & Solli, 2018, s. 18). Hvis man velger kvalitativ forskning vil det være snakk om data der informanters meninger, selvforståelse, intensjoner og holdninger kan stå sentralt. Ved en slik metode er det gjerne lagt til rette for en dynamisk samhandling mellom partene, noe som gir forskeren rom for improvisasjon og personlige valg underveis

(Befring, 2007, s. 29). Med en kvantitativ tilnærming er man ute etter å generalisere, det vil si trekke generelle slutninger på basis av et stort utvalg av enheter. Dette krever at opplegget er strengt strukturert på forhånd, noe som betyr at alle deltakerne vil få de samme spørsmål- og svaralternativene (Balsvik & Solli, 2018, s. 20). I denne studien er det også snakk om informantundersøkelser, men med færre deltakere, der man heller går mer i dybden på informantenes meninger og holdninger.

Et godt bilde på forskjellen mellom de to metodene blir skissert i Johannessen et al. (2016, s. 27–28), der de bruker et eksempel som ønsker å undersøke nordmenns ferievaner. Ved kvantitative undersøkelser kan man sende ut spørreskjemaer til et utvalg av befolkningen og ved hjelp av dette finne ulike ferievaner som forskjellige grupper som deltar i undersøkelsen, har. Skulle dette bli gjort kvalitativt, er et forslag at man har et mer begrenset antall som deltar, og som skriver en dagbok fra ferien sin. Her ville man da fått mer detaljert og nyansert informasjon om ferien. De mest typiske kvalitative undersøkelsene er deltakende observasjon, intervju og kvalitativ innholdsanalyse, mens de mest typiske kvantitative undersøkelsene er strukturert observasjon, spørreskjemaundersøkelser, kvantitativ innholdsanalyse og eksperiment (Balsvik & Solli, 2018, s. 19–20).

I denne studien vil jeg ta i bruk to ulike kvalitative metoder. Det å bruke flere metoder eller innfallsvinkler til å svare på en problemstilling ses på som svært aktuelt hvis man ønsker å undersøke undervisningspraksis eller andre komplekse aktiviteter. Denne måten å kombinere metoder på kaller man gjerne metodetriangulering (Neteland & Aa, 2020, s. 17). Siden jeg benytter meg av to kvalitative metoder, vil målet med analysen være å bevege seg i dybden og avdekke mest mulig ved det aktuelle miljøet (Balsvik & Solli, 2018, s. 19). I dette prosjektet vil det si å få god dybdekunnskap om norskundervisning på sidemålet, ressursene lærerne bruker til undervisningen og hvordan holdningene til nynorsk som sidemål blir påvirket av dette. Man kan grunnet dette si at den kvalitative analysen er intensiv i den forstand at man ønsker å avdekke mest mulig ved et begrenset antall enheter.

4.1.2 Kvalitativt forskningsintervju

Intervju er en metode der du samler inn data gjennom å samtale med en eller flere personer (Neteland, 2020, s. 51). Kvale og Brinkmann (2015, s. 71) bruker en annen beskrivelse der de ser på to metaforer for intervjueren som enten gruvearbeider eller som reisende. I dette tilfellet forstås kunnskap som skjult metall, der gruvearbeideren sin oppgave blir å hente opp dette verdifulle metallet. Intervjuobjektet er i dette tilfellet den som sitter med all denne kunnskapen som gruvearbeideren skal grave frem. Denne kunnskapen kan da være objektive

data eller subjektive meninger fra intervjupersonens erfaringer som er upåvirket av ledende spørsmål fra intervjuer. Den reisende, derimot, ser på intervjuobjektet som en partner mot en destinasjon. Man kan med andre ord si at man med dette synet ønsker å skape informasjonen sammen. Denne reisen kan da føre til mer enn ny kunnskap og til en forandring hos den reisende ettersom reisen kan spore til ettertanke og refleksjon. En enkel måte å skille de to på er å si at gruvearbeideren innhenter kunnskap, mens den reisende konstruerer kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 71–72). Hvis man som forsker ønsker å finne ut mer om menneskelige erfaringer, eller hvis man ønsker å få tak i noens refleksjoner, kunnskaper og holdninger, er det hensiktsmessig å bruke intervju som metode (Neteland, 2020, s. 51). Man kan også si at intervju er en god metode å velge når forskeren har behov for å gi informantene større frihet til å uttrykke seg enn det et strukturert spørreskjema tillater (Johannessen et al., 2016, s. 145). Når jeg i denne studien da ønsker å gå mer i dybden, er intervju en god metode å bruke.

Når man skal velge metode er det viktig at man har en tanke om hvordan problemstillingen til oppgaven skal se ut (Neteland, 2020, s. 51). Problemstillingen må på dette tidspunktet ikke nødvendigvis være klar, men man må vite om man er ute etter å undersøke noens erfaringer, refleksjoner, kunnskaper eller holdninger til et tema. I denne studien var utgangspunktet at jeg ønsket å høre mer om undervisningspraksisen og de ulike holdningene til lærerne og elevene. Selv om problemstillingen på dette tidspunktet ikke var klar, ser man likevel tydelig at intervju er hensiktsmessig metode for å finne ut mer om temaet. Intervju er en metode som krever en hel del planlegging før man setter i gang. Man må avgjøre hvem som skal intervjues, når det skal skje, hvor det skal skje og hvordan intervjuet skal gjennomføres. I tillegg til dette må man som intervjuer planlegge hva man skal spørre om, hvordan spørsmålene skal formuleres og tenke gjennom om man ønsker å bruke noen verktøy under intervjuet. Jo mer av dette som planlegges godt, desto større sjanse er det for at intervjuet blir godt (Neteland, 2020, s. 53). Intervjuspørsmålene er avgjørende for hvilken info man får ut av intervjuet. Spørsmålene bør gjerne være korte og enkle, i tillegg bør intervjueren ha en evne til å oppfatte hva et svar betyr umiddelbart (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 165–166). Det er også viktig at man legger opp til spørsmål som oppmuntrer intervjupersonen til å gi konkrete og utfyllende beskrivelser (Thagaard, 2018, s. 95).

Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) skriver: «Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite». For en masterstudent kan det være vanskelig å vite når dette tallet nås. Neteland (2020, s. 55) skriver derfor at antall intervjupersoner og lengde på intervjuene kommer an på hvilken type problemstilling man har. Fra mitt perspektiv som masterstudent, er det også viktig å tenke hva som er mulig innenfor prosjektet sine formelle rammer. Ønsker man å gå i dybden kan det være nok å intervju enkelte utvalgte personer i stedet for å intervju mange personer en kort stund. Ønsker man derimot ikke å gå i dybden i intervjupersonen sine tanker, men heller høre hos refleksjoner eller lignende, kan det være bedre med flere kortere intervju. Noe som uansett er viktigere enn antallet er at man klarer å skaffe et relevant utvalg som skaffer deg rikelig med informasjon om det man ønsker å undersøke (Johannessen et al., 2016, s. 114). Neteland (2020, s. 54) skisserer blant annet to måter man kan rekruttere personer til prosjektet sitt. De to måtene å rekruttere er *tilfeldig utvalg* og *strategisk utvalg*. Som man leser ut fra navnene, er tilfeldig utvalg et utvalg som er valgt tilfeldig, men så klart innenfor feltet du ønsker å undersøke. I et strategisk utvalg går man ut fra en strategi eller plan med hvilke informanter man skal velge. I denne studien ble det gjort et strategisk utvalg der ønsket var norsklærere med minst 5 års erfaring på ungdomsskolen. Dette fordi det ville være større sjanse for at lærerne hadde flere ulike opplevelser knyttet til sidemålsundervisningen da.

Et kvalitativt intervju kan være mer eller mindre tilrettelagt på forhånd (Johannessen et al., 2016, s. 147). Man kan skille mellom ustrukturert, semistrukturert og strukturert intervju. Et ustrukturert intervju er uformelt og har spørsmål rundt et tema. Rekkefølgen på spørsmålene er ikke tilrettelagt på forhånd og intervjuer bærer mer preg av en samtale. I motsetning til dette har vi det strukturerte intervjuet der man på forhånd har fastlagt både tema, spørsmålene og rekkefølgen. Retningen som ligger litt midt imellom disse to, er det semistrukturerte intervjuet. I et semistrukturert intervju har man gjerne en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, men spørsmålene, temaene og rekkefølgen på spørsmålene kan variere. Intervjueren beveger seg med andre ord frem og tilbake (Johannessen et al., 2016, s. 148). I denne studien er det et semistrukturert intervju som har blitt gjennomført. I et semistrukturert intervju stiller man også gjerne oppfølgende spørsmål som går utenfor intervjuguiden. I slike tilfeller er det viktig at intervjueren har evne til å være en aktiv lytter. Dette kan sammenlignes med et parti sjakk der man alltid må overveie de mange forskjellige implikasjonene av motspillerens trekk før man foretar sitt neste trekk (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 170). For at dette skal gjennomføres best mulig krever det at intervjuer har kunnskap

og interesse for forskningstemaet og den menneskelige interaksjonen under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166).

Når man har gjennomført intervjuene kan man starte på neste etappe i arbeidet, nemlig bearbeiding av materiale. Det mest naturlige er å starte med transkripsjon av intervjuene. Under transkripsjonen er det viktig at man vet hvilken måte man skal transkribere. Noe man bør tenke over, er om man er ute etter lyd og andre språklige detaljer i intervjuet eller om man bare er ute etter meningsinnholdet, noe som er det vanligste (Neteland, 2020, s. 62). To av metodene jeg benytter meg av i analysen, er koding og kategorisering. Koding handler om å identifisere hvor informanten sier noe som er relevant for prosjekt og å sortere disse delene. For å gjøre dette har man gjerne et sett med nøkkelord som man bruker som merkelapper på utsagnene. Oversikten dette gir kan man senere bruke som utgangspunkt for meningsfortolkning. Ved å kategorisere kan man få systematisert utsagnene enda mer. Dette er noe som krever mye tolking fra intervjuer sin side slik at riktige utsagn havner i korrekte og passende kategorier (Neteland, 2020, s. 62–63). For denne studien ble det tatt utgangspunkt hovedkategoriene «undervisning», «læringsressurser» og «holdninger». Etter hvert ble dette delt inn i flere kategorier som tok utgangspunkt i det som er kapitlene i drøftings- og analysedelen (kapittel 5). Med en slik oversikt kan man starte å fortolke meningsinnholdet i utsagnene. Dette handler om at man går utover det faktiske innholdet som blir sagt, for å fortolke hva informanten mener med det hen sier (Neteland, 2020, s. 62–63).

4.1.3 Analyse av læringsressurser

I en dokumentanalyse analyserer man data som er tilgjengelig for forskning, men som er utviklet for et annet formål enn forskning (Thagaard, 2018, s. 117). I denne studien skal jeg som nevnt se både på lærebøker og nettressurser som lærerne bruker i sidemålsundervisningen, og har derfor brukt begrepet ressursanalyse. Jeg vil likevel si at dette blir en dokumentanalyse, der målet er å samle inn data som analyseres for å få frem viktige sammenhenger og relevant informasjon om det temaet som det forskes på (Johannessen et al. 2016, s. 99). En slik kvalitativ innholdsanalyse kan i prinsippet brukes på alle typer dokumenter, uansett om dokumentene foreligger i form av tekst eller tall, lyd eller bilde (Grønmo, 2017, s. 175). Før datainnsamlingen til en kvalitativ innholdsanalyse er det viktig å avklare fokus for datainnsamlingen. Denne avklaringen bygger da på problemstillingen til studien (Grønmo, 2017, s. 175–176). Under datainnsamlingen i en kvalitativ innholdsanalyse er det viktig at man gjennomgår tekstene systematisk med sikte på kildekritisk og kontekstuelle vurderinger, utvelging, registrering og kategorisering av relevant innhold

(Grønmo, 2017, s. 181). I en slik analyse er det også viktig å trekke frem typiske problemer man kan støte på når man skal tolke tekstene. Faktorer som kan påvirke tolkingen av tekstene i slike situasjoner ifølge Grønmo (2017, s. 181) er forskerens perspektiv, forskeren har en begrenset kildekritisk forståelse og en begrenset kontekstuell forståelse.

4.1.4 Reliabilitet og validitet

Man bruker begrepet reliabilitet om undersøkelsens data og da hvilke data som brukes, hvordan de samles inn, og hvordan de bearbeides (Johannessen et al. 2016, s. 231). Thagaard (2018, s. 187) skriver at begrepet er innarbeidet i kvantitativ forskning og referer i utgangspunktet til spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene, vil komme frem til de samme resultatene. På bakgrunn av dette skriver Johannessen et al. (2016, s. 231–232) at krav om reliabilitet er lite hensiktsmessig i kvalitativ forskning. Det vil være umulig for en annen forsker å duplisere en annen sin kvalitative forskning. Dette er fordi det ikke benyttes strukturerte datainnsamlingsteknikker, at observasjoner er verdiladet og kontekstavhengige og at ingen andre har samme erfaringsbakgrunn som forskeren. Cohen, Manion og Morrison (2011) mener likevel at begrepet kan benyttes. Det som blir viktig for reliabiliteten i en kvalitativ studie er klare beskrivelser av designet, åpenhet rundt forskerens ståsted og hvordan analysene er gjennomført. I tillegg vil det å kombinere flere metoder, metodetriangulering, styrke reliabiliteten i kvalitativ forskning. Med flere metoder får man flere innfallsvinkler til resultatet man presenterer. Ifølge Cohen et al. sin beskrivelse vil jeg si at mitt prosjekt kan ses på som reliabelt. Jeg har tidligere lagt klare rammer for designet for prosjektet og vært åpen rundt eget ståsted til temaet. Hvordan analysene er gjennomført vil bli redegjort i kapittel 4.2 om forskningsprosessen.

Validitet handler om gyldighet av tolkningene som forskeren kommer frem til i sitt prosjekt (Thagaard, 2018, s. 189) Innenfor kvalitativ forskning kan man si at validitet dreier seg om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien. Et grep for å styrke validiteten i et kvalitativt forskningsprosjekt er å tilbakeføre resultatene til informantene for å få de bekreftet eller å la andre kompetente personer analysere det samme datamateriale for å se om de kommer frem til samme fortolkning (Johannessen, et al, 2016, s. 232). Metodetriangulering, som jeg beskrev tidligere, vil også i mange tilfeller øke validiteten for prosjektet (Neteland, 2020, s. 17). Validiteten blir i dette prosjektet forsøkt sikret gjennom dybdeintervjuer som på en god måte reflekterer formålet med studien. I tillegg blir validiteten styrket gjennom metodetriangulering, der jeg i tillegg til

intervju, analyserer fem læringsressurser. Ved å kombinere disse to metodene vil sjansen øke for et bedre og mer nøyaktig svar om undervisningspraksisen til informantene.

4.1.5 Etiske vurderinger

For at en slik kvalitativ studie skal være etisk forsvarlig, er det noen formelle krav som må oppfylles. Før jeg startet å intervju i denne studien, sørget jeg for at forskningsprosjektet var godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), og dermed følger de nasjonale retningslinjene for samtykke og anonymisering. Før intervjuene ble gjennomført, sendte jeg også et informasjonsskriv og samtykkeskjema til intervjuobjektet (vedlegg 2). I informasjonsskrivet ønsket jeg å beskrive prosjektet så godt som mulig på daværende tidspunkt, i tillegg til intervjuobjektets rettigheter i prosjektet. Til slutt fikk jeg krysset av at den aktuelle læreren ønsket å delta på intervjuet, samt en signatur på dette før jeg startet intervjuene. De aktuelle lærerne har også hele veien hatt muligheten til å trekke seg om de ikke følte seg komfortable med det som ble sagt i intervjuet eller lignende.

I denne studien har jeg gjennomført et intervju med to norsklærere på to forskjellige skoler. I denne sammenhengen er konfidensialitet viktig. Private data som identifiserer deltakere, skal ikke avsløres (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 106). I denne studien passer jeg derfor på hvordan jeg omtaler disse to lærerne og annen informasjon som kan kunne spore tilbake til hvem de er. Grepene som jeg kommer til å ta i denne situasjonen, er da å bruke et oppdiktet navn. I tillegg vil jeg kun nevne hvilket fylke de jobber i, og ikke noe om hvilken by. På denne måten vil det vær vanskelig å gjenkjenne de to lærerne (presentasjon av lærerne i kapittel 4.2).

Noe annet som er viktig å ha i bakhodet når man skal behandle intervju, er hvordan man fremstiller intervjumaterialet i analysen. I denne prosessen har jeg trukket frem flere sitat fra intervjuet og har dermed gjort et utvalg. Det viktigste i denne situasjonen er at man da klarer å skille mellom hva som faktisk er et sitat eller utsagn og hva som er tolkninger gjort av meg i analyseprosessen. Ved å få dette tydelig frem forhindrer man at man legger ord i munnen på informanten og at man ikke vrir på det de sier. Ved å klare å skille mellom hva informantene faktisk sier og hva som er en fortolkning av meg vil man i størst mulig grad yte rettferdighet til informantene og det de har bidratt med. I og med at mye av stoffet skal tolkes av meg i en forskerrolle, blir det også viktig at man, som jeg redegjorde under reliabilitet og validitet, er åpen om egen posisjon i temaet. Er man det, kan det være lettere for både informanter og andre lesere å forstå hvorfor jeg har tolket det slik jeg har gjort, noe som igjen kan bidra til å løse enkelte etiske problemstillinger.

4.2 Forskningsprosessen

Noe som er spesielt med en kvalitativ forskningsprosess som dette er at materialet, som er et resultat av et samspill mellom forsker og informant, er helt unikt. Verken situasjonen eller resultatene er mulig å rekonstruere på akkurat samme måte av andre. Det har derfor vært viktig for meg å være tydelig på metodevalgene, gjennomføringen og hvor jeg står som forsker i dette temaet. Dette vil også være spesielt viktig når jeg som forsker tar for meg et så politisk tema som forholdet mellom nynorsk og bokmål. Selv om mitt forhold og min posisjon til nynorsk er som den er (se kapittel 1), har jeg likevel prøvd å være så objektiv som mulig i utforming av intervjuguide, oppfølgingsspørsmål utenfor intervjuguide, gjennomføringen av intervjuene og i tolkingen og analysen av materialet. Fordi det har skjedd mye i grunnskolen siden min egen skolegang, gikk jeg inn i hele situasjonen med en nysgjerrighet og et ønske om å lære mer om dagens situasjon. Dette føler jeg har bidratt til at det var enklere å beholde de objektive brillene på plass. I denne studien kan man derfor se på denne prosessen som en sosialkonstruktivistisk tankegang. Med dette menes det at fenomenene konstrueres gjennom sosial interaksjon (Kjelaas, 2020, s. 31). Dette vil si at funnene mine satt i en annen kontekst, med personer fra andre bakgrunner, fort kan tolkes i andre retninger enn det som blir gjort i denne studien.

4.2.1 Skoler og informanter

Et ønske for denne studien var hele tiden å intervjuere lærere fra to ulike skoler, i to ulike fylker, med nynorsk som sidemål. Ønsket med ulike fylker kom av at det kunne være spennende å se hvordan situasjon og praksisen er i to forskjellige deler av landet. Spesielt spennende kunne dette være siden oppfatningen av språk blir påvirket av kjennskap til noen med nynorsknært talemål (Utdanningsdirektoratet, 2006). To ulike skoler i to ulike fylker vil i så måte ha ulik nærhet til nynorsk talemål. De to skolene har ca. 250 elever og får elever fra henholdsvis to og tre barneskoler. Kontakten med informantene ble opprettet gjennom tidligere medstudenter som jobbet på disse skolene. På denne måten fikk jeg raskt kontakt med to norsklærere som ønsket å delta i denne studien. I disse tilfellene hadde jeg derfor aldri kontakt med skolene i seg selv. Skolene som lærerne jobber på, er fra fylkene Trøndelag og Troms og Finnmark.

De to informantene som ønsket å delta, ble valgt ut fra mitt krav til minst 5 års erfaring og med norsk som fag. Det var også viktig for meg at de jobbet med nynorsk som sidemål. Hvilket forhold de hadde til nynorsk spilte derimot ingen rolle. Begge lærerne var på dette tidspunktet lærere på 10. trinn, men dette var ikke noe krav fra min side. Lærerne har, som

nevnt tidligere, god erfaring fra arbeid i skolen, og begge har også jobbet på samme skolen gjennom hele sin arbeidskarriere. Informantene har hatt bokmål som hovedmål gjennom hele sin oppvekst, med ulike erfaringer med nynorsk som sidemål fra egen skolegang. Gjennom hele oppgaven kommer jeg til å omtale lærerne som Berit og Hilde. Berit er i dette tilfellet læreren fra Troms og Finnmark og har hele tiden hatt et godt forhold til nynorsk. Hilde er læreren fra Trøndelag og har gjennom sin egen skolegang slitt veldig mye med nynorsk. Tross dette er begge lærerne den dag i dag glade i nynorsk og synes at nynorsk er en berikelse for norskfaget. Det at de to informantene har en ulik erfaringsbakgrunn med nynorsk, har også gjort det hele litt mer spennende, synes jeg. En presentasjon av lærerne kan man se i tabell 2:

	Hilde	Berit
Erfaring	15 år	14 år
Nåværende klassetrinn	10. trinn	10. trinn
Utdanning	Allmennutdanning fra Høyskolen i Nord-Trøndelag	Allmennutdanning, master i spesialpedagogikk og fordypning i språk, lesing, skriving – utvikling og vansker
Fag	Norsk, Samfunnsfag, KRLE og Mat & helse	Kun norsk i år
Fylke	Trøndelag	Troms og Finnmark
Forhold til nynorsk	Slet med nynorsk tidligere, men glad i nynorsk nå. Spesielt glad i nynorsk litteratur	Aldri hatt problemer med nynorsk. Har et godt forhold til nynorsk som lærer
Nære bekjente eller slekninger med nynorsk talemål	Nei	Ja, tidligere kollega

Tabell 2: Oversikt over informantene i denne studien

I denne studien har jeg som tidligere nevnt benyttet meg av et semistrukturert intervju. Jeg har forberedt en intervjuguide (vedlegg 1) som inneholdt tre hovedtemaer som kunne knyttes til problemstillingen. Disse tre temaene var: undervisning, lærebøker/læringsressurser og holdninger. Dette er tre temaer jeg ser på som hovedpunkter i denne studien. Jeg hadde en spesifikk rekkefølge med tanke på temaene, mens det ble mindre viktig hvilken rekkefølge

spørsmålene ble stilt, selv om jeg hadde en rekkefølge som utgangspunkt. Den faktiske rekkefølgen ble bestemt mer av hvilken vei informanten tok intervjuet med sine svar. På denne måten prøvde jeg å balansere en naturlig flyt i samtalen, men med min planlagte struktur. Om informanten kom inn på et tema som jeg ikke hadde tenkt på fra før, prøvde jeg også å stille oppfølgende spørsmål utenfor intervjuguiden slik at jeg fikk mest mulig informasjon som passet til problemstillingen.

Intervjuprosessen kan man fint beskrive med den overnevnte metaforen til Kvale og Brinkmann, (2015, s. 71–72) der jeg først og fremst kanskje så på meg som gruvearbeideren som skulle hente ut informasjon, men at jeg kanskje etter hvert også ble litt den reisende. Selv om jeg var ute etter å hente ut informasjon, var jeg også åpen for at de jeg møtte på denne «reisen» kunne bringe inn nye og gode perspektiv inn i forskningsprosessen. Fordelen med et semistrukturert intervju blir nettopp at man kan bytte mellom disse to rollene og på den måten få mest mulig informasjon til forskningsprosjektet sitt. På grunn av smittesituasjonen ble intervjuene gjennomført over internett, og dette gjorde settingen litt annerledes. For selv om det foregikk med kamera, virket det begrensende på alle de ressursene man benytter i en samtale der man er i samme rom. I flere situasjoner ble det usikkerhet knyttet til om informanten hadde fullført setningen sin, noe som gjorde at jeg kanskje avbrøt litt for tidlig ved enkelte anledninger. Dette skjedde nødvendigvis ikke så ofte, men jeg kan se at gruvearbeideren i meg, i enkelte tilfeller, kanskje var litt for ivrig til å grave videre i spørsmålene fra intervjuguiden i stedet for å følge opp interessante poeng som intervjuobjektet kom med.

Som nevnt har jeg, i tillegg til intervju, gjort en læringsressursanalyse. Ressursene jeg har sett på, er ressurser som lærerne sier de bruker i nynorskundervisningen, i tillegg til to ressurser som lærerne i stor grad har gått bort fra. Disse er likevel med i studien fordi det kan være spennende å se på hvorfor de har blitt valgt bort. Blikstad-Balas (2014, s. 326) benytter seg av begrepet læringsressurs, og definerer det som noe som omfatter både tradisjonelle trykte læremidler og digitale kilder. I denne studien vil jeg også benytte meg av læringsressurs, og i dette tilfellet betyr det lærebøker, sider på internett og opplegg som lærerne selv har laget til nynorskundervisningen. Det første jeg startet med, var å se på hvordan disse ressursene handler i tråd med hva både teori og læreplanen sier om undervisning i nynorsk. Deretter ønsket jeg å ta dette et steg lenger med å se på hvordan utførelsen, i tråd med hva læreren tidligere har fortalt, kan bidra til holdninger til nynorsk.

4.2.2 Transkripsjon og analyse

Så fort intervjuene var gjennomført, startet jeg å transkribere. For å sikre en god gjenfortelling, transkriberte jeg intervjuene i halvt tempo, slik at det ble enklere å få med seg alle ordene, samtidig som at jeg rakk å skrive. Jeg spolte også tilbake flere ganger for å se gjennom at det jeg hadde skrevet, var riktig. Da jeg transkriberte, valgte jeg å benytte bokmål siden eventuelle dialektvariasjoner ikke var viktig for meningsinnholdet. Jeg tok også et valg om å ikke markere eventuelle pauser fordi det ikke ble sett på som relevant for meningen i utsagnene. Jeg endret også noe i syntaksen for å skape bedre setninger, men på en måte som beholdt litt av det muntlige preget til lærerne. Dette følte jeg ble viktig slik at meningen i utsagnene ikke ble forandret. Når jeg viser til sitater fra de transkriberte intervjuene i drøftingen og analysen, bruker jeg som nevnt Berit (B) og Hilde (H) om informantene, mens jeg bruker I (Intervjuer) om meg selv.

Da jeg var ferdig med å transkribere intervjuene, startet jeg en kodingsprosess. Her gikk jeg inn for å identifisere hvilke deler av intervjuet informanten sa noe relevant for prosjektet. Dette gjorde jeg som Neteland (2020, s. 62) beskriver, gjennom å ha et sett med nøkkelord som ble brukt som merkelapper på utsagnene. På forhånd hadde jeg delt intervjuet inn i tre hovedtemaer, og disse temaene valgte jeg også å holde på når jeg skulle kategorisere intervjuet. Eneste forskjellen er at jeg ved enkelte utsagn satte en markør som betydde at dette utsagnet passer til to eller flere temaer. Samtidig ønsket jeg å få de ulike utsagnene inn i ulike kategorier som jeg mente passet bra til spesifikke deler av analyse- og drøftingsdelen. I kapittel 5 vil jeg nå ta for meg disse ulike utsagnene, og analysere og drøfte disse opp mot forskningen jeg har sett på tidligere.

5 Analyse og drøfting

I dette kapittelet vil jeg presentere og drøfte funnene fra læringsressursanalysen og intervjuene. Svarene fra informantene på det samme spørsmålet vil gjerne bli fremstilt samlet, slik at man får en komparativ analyse og drøfting av funnene. Jeg har valgt å kombinere analyse og drøfting, fordi jeg har sett på det som mest hensiktsmessig i denne studien. Enkelte deler vil derfor være mer deskriptive, mens andre deler vil bære et større preg av fortolkning og drøfting. Jeg kommer til å se funnene opp mot teorigrunnlaget og den tidligere forskningen som jeg presenterte i kapittel 3.

Kapittelet vil ha en slags tredeling, men med fem underkapitler, slik som jeg presentere i kapittel 1.2. I første del inngår kapittel 5.1. Her vil jeg ta for meg holdninger hos elevene, slik det kommer frem fra lærerutsagnene, og litt om hva lærerne tenker om elevenes holdninger til nynorsk. I tillegg vil jeg se nærmere på ulike påvirkningskanaler hos elevene, og hvor disse holdningene kan komme fra. Den andre delen består av kapittel 5.2, 5.3 og 5.4, og er med det den største delen i analysen og drøftingen. Denne delen vil ha fokus på ulike sider ved sidemålsundervisningen. I kapittel 5.2 vil jeg ta for meg noen av læringsressursene som lærerne bruker, eller har tilgjengelig på skolen sin. Dette underkapittelet fokuserer på to digitale læringsressurser og tre fysiske lærebøker. I kapittel 5.3 vil jeg se på selve sidemålsundervisningen ut ifra lærerens utsagn og relevant forskning. Noen nøkkelord for denne delen er grammatikkopplæring, oppstart og legitimering av sidemålsundervisning og nynorskundervisningen for nynorskelever. Gjennom dette underkapittelet ønsker jeg å se på hva mine to informanter tenker rundt sidemålsundervisningen, og drøfte dette opp mot teorien og de tidligere studiene jeg har sett på. I kapittel 5.4 går jeg mer spesifikt inn på lærerens betydning for holdningene til elevene. Dette kapittelet kommer på bakgrunn av at lærerne kanskje ikke helt ser hvor mye de påvirker holdningene til elevene (Einan 2009; Tveito 2019). I den tredje og siste delen vil jeg vende blikket mot fremtiden. Her vil jeg ta for utviklingen som har vært, og hva den kan bety for holdningene til elevene og nynorsk sin plass i skolen. Alle disse delene vil bli supplert med utsagn fra de to lærerne. Gjennom hele delen vil målet være å se hvordan de to lærerne beskriver sin undervisningspraksis i nynorsk som sidemål og hvordan dette kan påvirke holdningene til elevene.

5.1 Holdninger hos elevene

5.1.1 Hva synes elevene om nynorsk?

Det å snakke om elevers holdninger eller hva elever synes om noe kan være vanskelig når man ikke har vært i kontakt med noen elever. Likevel mener jeg det er noen funn fra lærerne og fra teori som gir et grunnlag for å si noe om nettopp dette. Først og fremst bør man presisere at holdninger heller ikke er noe som er målbart. Det er for eksempel vanskelig å si at på en skala fra 1 til 10, så ligger en elev plassert på en 7-er når det gjelder negative holdninger til noe. Selv om dette da ikke er målbart, kommer likevel ulike holdninger til syne og det er nettopp dette jeg ønsker å se nærmere på i denne studien. På bakgrunn av Jansson (2011, s. 163) sin påstand om at elever ofte stiller spørsmålet «*hvorfor nynorsk?*», spurte jeg også de to lærerne jeg intervjuet om hvilke reaksjoner elevene deres gir når de skal arbeide med nynorsk:

I: Hvilke reaksjoner gir elevene når de vet de skal jobbe med nynorsk?

H: Hva skal jeg si, de er i utgangspunktet negativ når jeg sier de skal jobbe med grammatikk da.

I: Men ikke ellers?

H: Nei, eh nei. Det er kun når vi jobber med sånn type ting, ja.

Hilde gir et inntrykk av en elevgruppe som ikke nødvendigvis har negative holdninger til selve nynorsken, men heller til den nynorske grammatikkbiten. Det kan med andre vise seg at elevene på denne skolen eller dette trinnet ikke nødvendigvis innehar en dårlig holdning direkte mot skriftspråket nynorsk, men heller arbeidsmetodene som utføres når nynorsk er tema. Linken som oppstår i dette tilfellet kan kanskje, allerede på kort sikt, være skadelig for holdningene som elevene har. Man kan med andre ord si at det i dette tilfellet skapes et indeksikalsk forhold, altså en kobling mellom nynorsk og tradisjonell grammatikk, hos elevene som ikke er ønskelig (van Ommeren, 2017, s. 155–156). Dette er noe som ikke virker i positiv retning når det kommer til holdningene de innehar. Hilde gir også et inntrykk for en slik kobling når hun med dette svaret knytter nynorskarbeid til grammatikk. Spørsmålet jeg stiller handler ikke noe om grammatikk, men det er likevel den koblingen som gjøres. Ut fra Hilde sine svar kan man altså se en tendens til dårlige holdninger hos elevene hennes, men at det foreløpig ikke fått sitt «*fulle utspring*», siden elevene ikke har noen problemer med å jobbe på andre måter i sidemålsundervisningen. Dette kan kanskje tyde på at læreren likevel gjør en god jobb for å variere undervisningen, og at elevene i så måte får se et bredt spekter av nynorsk i denne klassen. Dette er et tema jeg kommer til å gå nøyere inn på i kapittel 5.3, som handler om nettopp sidemålsundervisningen.

I: Hvilke reaksjoner gir elevene når de vet de skal arbeide med nynorsk?

B: Noen er veldig imot, så de kan være høylytt, men det er et fåtall. Jeg vil tro at de fleste synes det er ok., men de som ikke synes det, gjør da litt ekstra ut av seg. Det er jo de vi hører fordi de som synes det er ok, snakker ikke høyt om det.

I: Så de som synes det er ok reagerer ikke noe annerledes enn hvis det hadde vært noe annet i norskfaget?

B: Nei, men de står heller ikke frem og sier at det er greit. Når det bare er det ene perspektivet som kommer frem, kan det fremstå som den rådende meningen i klassen.

Ser man på Berit sine svar, får man en annen interessant synsvinkel på hva elevene synes om nynorsk. Berit kobler ikke nødvendigvis de negative holdningene som kommer til syne til noe spesifikt, men heller at det er enkelte elever som «utagerer» når nynorsk er tema. Ut fra hva de to lærerne uttrykker i intervjuet, kan det virke som om elevene til Berit er mer negativ til selve nynorsken som skriftspråk enn i klassen til Hilde. Det som likevel er interessant, er at Berit påpeker at det bare er et fåtall som er høylytte og at det derfor fort kan fremstå som den rådende meningen i klassen. Hva klassen egentlig mener kommer med andre ord ikke frem fordi de fleste av elevene verken sier noe for eller imot. Et slikt funn kan man trekke en parallell til Vibe (2005) sin studie, som viste at de fleste elevene var nøytrale til nynorsk, men at gjennomsnittet i undersøkelsen viste en svak negativ holdning. Dette kan da høres ut som klassen til Berit der de fleste godtar nynorsk, mens et lite fåtall på ingen måte godtar det. Dette skaper i sum en svak negativ holdning, som igjen er den holdningen som kommer frem i klasserommet. Et viktig poeng er også det Askeland et al. (2020, s. 75) påpeker om enkeltelever som er imot nynorsk. Flertallet deler ikke nødvendigvis samme mening selv om det ikke kommer frem.

Synet som blir skissert ovenfor blir også forsterket ut fra svarene jeg fikk da jeg spurte om hva de tror elevene egentlig synes om nynorsk. Svarene fra begge lærerne er i dette tilfellet ganske like, og dette er det kanskje rimelig å tro er i nærheten av normalen i skolen i dag:

H: De skolesterke kommer til å svare helt greit, men de lese- og skrivesvake elevene mine synes det er helt pyton. Situasjonen i norsk skole i dag er jo slik at man har hele spekteret, og det er elever som har 1-er i skriving i klassen min. Da er det en voldsom belastning å i tillegg ha med bare «eg» og «ikkje».

B: Jeg tror de synes det er helt okey. Så tror jeg noen ikke synes det er greit i det hele tatt. Jeg tror de har de samme holdningene til bokmål også på samme måte. Enten så liker du norsk, eller så liker du det ikke.

En kobling jeg synes lærerne kanskje underbevisst skaper her, er at dårlige holdninger har en sammenheng med mestring av emnet i norskfaget. Spesielt Hilde sier ganske eksplisitt at de fleste elevene synes det er greit, men at det er nettopp de skrivesvake som reagerer mot nynorsk på grunn av stor belastning og lite mestring. En slik sammenheng trenger på ingen måte å være urimelig, noe man også ser på forskningen til Vibe (2005) som påpeker at holdningene påvirkes i stor grad av blant annet en mestringsfaktor. Jeg antar at i Berit sitt tilfelle er det lignende situasjoner der det nettopp er de skrivesvake som markerer sitt standpunkt til nynorsk. Man kan ut fra disse funnene støtte seg på det jeg nevnte tidligere om at det ligger en svak negativ holdning til grunn, men siden det viser seg at flesteparten av elevene ikke ytrer noe som helst, kan man ikke slå fast noe spesifikt om hvor positive eller negative elevene er til nynorsk. Interessant er det likevel at holdningene som kommer til syne i klasserommet, gir et inntrykk, som Berit sa, av at holdningene utelukkende er negative, mens det i realiteten ikke nødvendigvis er så ille.

5.1.2 Ansvar for holdningene

Holdningene til nynorsk dukker ikke bare opp ved en tilfeldighet. De må også komme fra et sted, og en interessant diskusjon er nettopp hvor holdningene oppstår og hvor de utvikles. I kapittel 3.3.2 og 3.5.2. ser man stor enighet blant flere at foreldrene har et stort ansvar når det kommer til ulike holdninger som elevene utvikler. Med tanke på at ideologier om språk og språklige forhold er noe man har ubevisst, er det heller ikke urimelig å tro at nettopp dette stemmer (van Ommeren, 2017, s. 159). Dette fordi jeg har et inntrykk at man ofte tar etter foreldrene, og danner seg et likt bilde som dem på ulike områder, og deriblant nynorsk. Også mine to informanter er enig i at familie har mye å si for de ulike holdningene:

H: Jeg tror det er veldig mange i foreldregenerasjonen som hater nynorsk og at de [elevene] har fått det med seg hjemmefra. I tillegg er norskfaget så stort fra før at mange kanskje føler på det blir en ekstra belastning på selve faget med enda noe nytt å lære.

B: Jeg tror rett og slett at mange av holdningene tar de hjemmefra, men jeg vet ikke. Men jeg føler hvert fall at hvis jeg har hatt en person som elev, så får jeg lillebroren eller lillesøsteren, så møter jeg akkurat det samme.

Eksempelet fra Berit som beskriver likhet i holdninger hos søsken, tyder på at familie har en del å si for holdningene. Dette gjelder derimot ikke bare for nynorsk, men for alt. Man kan ta eksempelet fra Askeland et al. (2020, s. 82) om fotball der et barn neppe vil fortsette å spille om foreldrene poengterer hvor meningsløst dette er. Foreldrene er derfor i denne

sammenhengen en viktig faktor for å unngå dårlige holdninger. Som nevnt tidligere, trenger foreldrene ikke å være entusiastiske overfor nynorsk, men de må heller ikke være negative utad. Dette problemet kan man tydelig se er en realitet hos begge de to klassene til lærerne jeg intervjuet. Hvis en forelder faktisk misliker nynorsk, vil det være vanskelig for ungen å få en bedre holdning til skriftspråket. Å ta opp dette med foreldrene tidlig, ser jeg på som en nøkkel i hele denne sammenhengen. Dette kan blant annet begrunnes i at ideologiene som barn utvikler gjerne blir normalisert om de blir gjentatt gang etter gang, noe en kan forvente hos en forelder som viser sterk motvilje til nynorsk (Mcgroarty, 2010, s. 4).

Askeland et al. (2020, s. 82) er som nevnt også blant dem som mener foreldrene utgjør en forskjell for holdningene barna får til nynorsk, men de legger til et ord i sin beskrivelse som jeg synes det er interessant å ta opp. De påpeker nemlig at mye av innstillingen barn og unge har til nynorsk i *startfasen*, kommer hjemmefra. I dette ligger det nemlig at det er flere faktorer som er med på å forme holdningene og etter hvert faktorer som kanskje har mer å si enn foreldrene. Dette kan sees i sammenheng med det Skjong & Vederhus (2008, s. 147) skriver om at språkholdningene hos elevene først og fremst utvikler seg i møte med nynorsk på skolen. Måten man kan se dette på, er at elevene får det jeg vil kalle en grunnholdning hjemme, mens disse holdningene utvikler seg etter hvert som de møter/ikke møter nynorsk på og i skolen. Med dette i bakhodet har skolen plutselig et like stort ansvar som foreldrene for å forebygge ulike holdninger til nynorsk – et ansvar som kanskje ikke kommer så godt frem i den tidligere forskningen jeg har tatt for meg i studien min. På bakgrunn av dette, var det interessant å høre om skolene som de to lærerne jeg intervjuet jobbet på, gjorde noe for at nynorsk skulle være en del av hverdagen til elevene. Svaret jeg fikk var at skolene ikke hadde noe overordnet strategi, men at det var opptil lærerne selv. Om dette kunne ha noe å si for holdningene, svarte Berit følgende:

B: Jeg tror det har mye å si, fordi det fremmedgjør nynorsk og at det bare er noe man møter i norskfaget. Man får jo ofte spørsmålet hvorfor man må lære nynorsk, men ingen spør om hvorfor vi må lære pytagoras i matte.

Når Berit altså fikk spørsmålet om skolen har et ansvar, ser man at ansvaret ikke bare ligger hovedsakelig hos foreldrene, men at skolen kan være en sterk bidragsyter for å normalisere nynorsk i mye større grad for elevene. At bokmålsskoler ikke gjør en spesiell innsats på dette området, er kanskje ikke så overraskende. En grunn til dette kan være at nynorsk ofte er noe som hører norskfaget til, og at skolen er mye mer enn bare et enkeltfag. Likevel kan man tro

at små enkle grep kunne bidratt til normalisering av nynorsk. Hilde drar sitt svar i en litt annen retning og ser på dette som læreren sitt ansvar og at skolen ikke kommer til å gjøre noe:

H: Som lærer har du et voldsomt ansvar for holdningene til elevene dine i alle ting. Uansett hvilket emne du underviser i, har du et stort ansvar for hvilken holdning elevene får til det.

At skolene i seg selv tar grep i områder med bokmål som hovedmål, kan man som nevnt ut ifra dette utsagnet se på som noe urealistisk, men at læreren derimot står fritt til å kunne «promotere» nynorsk så mye som hun vil. Læreren er derfor, ikke overraskende, en svært viktig faktor for holdningene som elevene utvikler i skolen. Betydningen av læreren vil jeg ta for meg nøyere når jeg i kapittel 5.4 ser på lærerrollen i arbeid med nynorsk som sidemål.

5.2 Læringsressursene

Læringsressursene i dagens skole er langt mer enn bare fysiske lærebøker. Likevel mener Blikstad-Balas (2014, s. 329) at læreboken fortsatt har en posisjon som skolens mest betydningsfulle læringsressurs, selv om det åpnes mer opp for andre ressurser. Jeg skal derfor i dette kapitlet ta for meg noen av læringsressursene intervjuobjektene mine bruker i sin norskundervisning. Fra Hilde vil jeg se på *Nynorsk boka* fra *Kontekst* og *NB! Norsk boka 10* [*NB! 10*], mens jeg fra Berit vil ta for meg to digitale læringsressurser og boka *Kontekst 8–10*. I hvilken grad disse blir brukt, kan variere, og det er også viktig å presisere at begge lærerne bruker mange flere ressurser enn dette, og at dette bare er et utvalg. *NB! 10* og *Kontekst 8–10* er hovedbøkene på de to skolene, men det er verdt å nevne at lærerne nesten ikke bruker dem. Dette vil bli beskrevet mer detaljert i underkapitlene når jeg dykker dypere inn i ressursene.

5.2.1 Ikke-digitale læringsressurser

Som nevnt over blir to av bøkene jeg har valgt, ikke brukt av mine to informanter. Dette selv om boken er grunnboken i norsk på de to ulike skolene. Grunnen til at jeg likevel har tatt disse med, er at det kan være interessant å se på hvorfor de har blitt valgt bort, og hva som gjør at lærerne velger andre ressurser i arbeid med nynorsk. Det er i utgangspunktet ingenting som tilsier at lærerne skal ta i bruk disse bøkene, annet enn at skolen har kjøpt disse inn som grunnboken i norskfaget, og at man i tillegg ser en sterk lærebokdominans ellers i skolen (Blikstad-Balas, 2014, s. 239). Derfor er det spennende å se hvorfor denne dominansen ikke er til stede, akkurat hos disse lærerne, i dette faget. *Kontekst 8–10* er læreboken som Berit har som læreverk på sin skole, men som hun sier hun nesten ikke bruker. Boken har et eget nynorskkapittel bakerst, som deles opp i de ulike grammatiske ordklassene. Noe som er

spesielt, er at boken avslutter kapittelet med det de kaller «meir om nynorsk», men fortsetter likevel med grammatiske ordklasser og i samme stil som tidligere. Dette kan fort gi et inntrykk til eleven at nynorsk bare er grammatikk, og at nynorsk kun består av slike oppgaver. Oppgavene i *Kontekst 8–10* er også svært repetitive, og går ut på å bøye ulike ord, oversette tekster og sette inn riktig form av ordet i en setning. Andre oppgaver enn dette kommer først helt til slutt i kapittelet. Her legger boken opp til 15 ulike skriveoppgaver der elever selv skal få produsere tekst. Dette kan virke som er en av grunnene til at Berit har valgt å ikke bruke læreboken i det hele tatt, noe som kommer frem i dette utsagnet:

I: Hva syns du om læreboken/læreverkene du har tilgjengelig på skolen din når det kommer til nynorsk?

B: Jeg er ikke så opptatt av å ha lærebøker i teorien. Jeg syns det er viktig å ha et utvalg av tekster vi kan lese. Både skjønnlitterære og fagtekster.

Kontekst 8–10 har så klart noen tekster som man kan bruke, men i nynorskkapittelet er det ikke skissert en eneste tekst som læreren kan ta utgangspunkt i. Et problem kan da være at elevene i dette tilfellet ikke får noen eksempler på tekster som de kan knytte tekstene sine til i arbeid med nynorsk. Dette har da gjort at læreren, kanskje med rette, har valgt å gå bort fra boken og heller valgt digitale læringsressurser i norsktimene:

I: Hvorfor velger du å gå vekk fra lærebok og bruke andre ressurser i stedet?

B: Fordi det er mer tilgang der ute, altså flere muligheter. Der er andre typer tekster og vi kan få de tekstene vi ønsker. Bruker vi læreboken, er det så fastsatt at det er det vi kan bruke.

NB! 10 følger samme stil som *Kontekst 8–10* med et eget nynorskkapittel som de kaller «Nju nårvidjian». Denne overskriften ser jeg på som mindre heldig, fordi den på ingen måte normaliserer nynorsk. Hvis det er en overskrift som markerer seg som noe unormalt i boken, er det nettopp denne. Kapittelet i seg selv bygges opp på samme måte som i *Kontekst 8–10* med ordklassene etter hverandre. Kapitlene er gjerne preget av mange overveldende tabeller og veldig korte forklaringer. En positiv ting man kan si er likevel at boken bruker flere eksempeltekster gjennom hele kapittelet og knytter også oppgavene til arbeid med tekst og egen tekstskaping på bakgrunn av eksemplene. I sine utsagn om boken virket heller ikke Hilde særlig begeistret over læreboken de har tilgjengelig på skolen hennes. Hilde mener at boken mangler en tydelig rød tråd som gjør den problematisk å bruke i norskundervisningen:

H: Den er veldig smal. Man ser ikke en rød tråd i det, det er litt stykkevis og delt, og det er veldig dumt. For eksempel om man leser en novelle, så skal vi bare jobbe med sjangertrekk til novelle og ikke språklige bilder, virkemidler eller tekstoppbygging. Så tekstene som står der, kan jeg bruke, men oppgavene må jeg lage selv.

NB! 10 avslutter sitt nynorskkapittel med en egen del som handler om omskriving til nynorsk. Problemet med denne delen er at boken i dette tilfellet eksplisitt kobler denne omskrivingen til oversettelse fra et fremmedspråk. Dette kan man se i følgende eksempel hentet fra læreboken: «Ofte må du skrive om heile setninga for å få fram den rette meininga. Det veit du sikkert frå engelsktimane, og kanskje har du òg opplevd det når du har prøvd å omsetje frå norsk til fransk, tysk eller spansk. Det same gjeld når du no skal gjere om ein bokmålstekst til nynorsk.» (Asdal & Justdal, 2008, s. 120). Ut ifra dette får man det motsatte av det Solheim (2013, s. 199) mener man må tilstrebe i norskfaget, nemlig at nynorsk ikke blir formidlet som et fremmedspråk i lærebøkene. *NB! 10* sitt nynorskkapittel kan man se på som et kapittel med potensial, men som ikke klarer å trekke trådene godt nok sammen og som ikke klarer å skape en god nok sammenheng kapittelet igjennom. I tillegg kan man, som med eksempelet over, se nynorsk som det markerte skriftspråket gjennom kapittelet i denne boken.

Nynorskboka fra *Kontekst* er en bok dedikert kun til nynorsk, og har naturlig nok ikke et eget nynorskkapittel som de andre. Dette er likevel ikke den største forskjellen mellom bøkene. Boken er delt inn i fire deler og inkluderer henholdsvis en sammenligning av bokmål og nynorsk, ulike tekster, grammatikk og en oppslagsdel. Den største forskjellen er at tekstdelen er den dominerende delen i boken. Mens de andre delene har rundt 15–30 sider, har tekstdelen hele 80 sider. På denne måten er plutselig ikke det største fokuset på grammatikk, men heller arbeid med tekster. På denne måten kan det også være enklere å koble grammatikk til arbeid med tekster og ikke som oppgaver om bøyning og lignende. Dette er også en arbeidsmåte som Hilde velger å benytte seg av når hun bruker *Nynorskboka*:

H: Vi leser en tekst og snakker om hva den handler om og hvilken type tekst det er, og så jobber vi med noen grammatikkoppgaver på slutten da. *Nynorskboka* setter det i en større kontekst, mens NB har et fokus slik at hvis man jobber med verb, så har du en oppgave knyttet til verb.

I *Nynorskboka* har man alt fra noveller, dikt og lignende til filmanmeldelser og fagtekster. Dette gir læreren et annet utgangspunkt for å jobbe med tekster i en formell og en uformell setting. Når dette, ifølge Sjøhelle (2016, s. 230–231), viser seg å være en god måte å arbeide med nynorsk på, vil en kunne tro at denne boken også er mer hensiktsmessig enn de to andre

når man underviser i nynorsk som sidemål. Det gis flere valgmuligheter for læreren, og det kan derfor bli enklere å ha en tilnærming som gjør det enklere å trekke linjer mellom ulike temaer og tekster, slik som Solheim (2013, s. 202) påpekte. Kapittelet om grammatikk bruker også mer plass på hver av de ulike ordklassene. Dette kan man tenke er noe som virker i positiv grad, men problemet er at det nesten kun er skjemaer og typiske bøyningsoppgaver som preger kapittelet, og nesten ikke noe informasjon om de ulike ordklassene. Elevene får dermed ikke noen god forklaring på hva for eksempel et svakt verb er i denne boken. Likevel kan man se positive sider med boken, siden den gir muligheten for å kombinere dette i arbeid med tekster. Det skal også sies at denne boken ikke er en grunnbok, og at man derfor finner bedre forklaringer på ordklassene i andre bøker eller i relevante nettressurser. Som Blikstad-Balas (2014, s. 340) påpekte, er ikke lærebøkene gode eller dårlige i seg selv. Derfor kan man ikke si at *Nynorskboka* eller noen av de andre bøkene i seg selv kan bidra til bedre holdninger, men man kan som lærer få ulike utgangspunkt i arbeid med nynorsk som sidemål ut ifra hvilken læringsressurs man velger. Ser man på de to første bøkene, går de rett inn i bolken av lærebøker som knytter grammatikk og nynorsk sammen. Dette på grunn av egne nynorskdeler som preges av tradisjonell grammatikk og formverk (Brekke, 2017, i Sjøhelle, 2020, s. 236; Guldal & Otnes, 2011, s. 10; Maagerø, 1999, s. 33–34).

Hilde og Berit har nesten gått helt vekk fra det som er læreboken til elevene. Dette på grunn av det jeg tolker som et for smalt fokus på nynorskopplæringen. Begge lærerne er klare i sine svar at og er enige om at lærebøkene ikke er gode, de sier tvert imot at de er elendige. Bøkene treffer også ingen av prinsippene som Brunstad (2018) nevner skal ligge til grunn i all undervisning. I så måte gir bøkene et dårlig utgangspunkt for det man i dag ser på som god undervisning. De digitale hjelpemidlene legger derimot opp til læring i en ønsket kontekst. Tilgangen til lærestoff digitalt har i tillegg økt betraktelig, og lærerne virker å foretrekke dette i stedet. Hva som gjør at man går over til de digitale læremidlene, vil jeg se nærmere på når jeg nå skal ta for meg to populære internettressurser hos de to lærerne.

5.2.2 Digitale læringsressurser

De digitale læringsressursene ser man hos mine informanter får større og større plass i undervisningen, og at lærebøkene av denne grunnen får mindre og mindre. Mulighetene som det digitale gir, har kanskje gjort at «den tenkte normalen» har endret seg, og at lærebøkene ikke lenger er med på å styre undervisningen i like stor grad som man vanligvis er vant til. Dette støttes av begge lærerne, som sier følgende om lærebøkernes rolle:

H: Det har kommet nye påvirkninger og nye retninger innenfor undervisning da som på en måte gjør det enklere å lage ting selv, som vi synes fungerer bedre enn det som ligger i boka.

B: Vi bruker nesten ikke lærebøkene. Vi bruker dem kun som støtte hvis vi er innom et emne og ser at dette finner vi også i læreboken. Vi har blitt mer obs på å jobbe i tråd med læreplanverket, så det er ikke kapitlene i ei bok som skal styre hva elevene skal lære.

Hvordan to lærere i denne studien uttaler seg, gir ikke et representativt bilde på hvordan situasjonen er landet rundt, men man kan som nevnt se tendenser til at lærebøkene ikke har samme status som de hadde tidligere. Man ser her lærere som heller ønsker å bruke digitale læringsressurser og med det lage egne opplegg og oppgaver som ikke følger læreboken. Ut ifra det siste Berit sier, kan det virke som om lærebøkene rett og slett ikke er oppdaterte nok for å følge dagens læreplan i skolen. Dette er interessant når Blikstad-Balas (2014, s.329) drar frem blant annet læreplanen som en årsak til at lærebokens status fortsatt er høy i skolen. Med andre ord ser Berit, i dette tilfellet, til å mene det motsatte, og hun har dermed gått bort fra læreboken nettopp på grunn av læreplanverket. Når dette er lagt til grunn, ser man enda en naturlig grunn til at lærerne velger å utforske alle mulighetene som finnes digitalt i stedet. Nå vil jeg se på to digitale læringsressurser som lærerne bruker i sin undervisning.

Den første læringsressursen er nettstedet www.tidforti.no. *Tid for ti* er først og fremst en gratis og nasjonal leseaksjon for elever på 7.trinn. Det har blitt opprettet blant annet i samarbeid med Nynorsksenteret, som jeg skal se på senere. *Tid for ti* tilbyr hvert år ti tekstutdrag fra gode barnebøker og lager ut ifra disse ti ulike aktiviteter og oppgaver som man kan benytte i arbeid med tekstene. Man har også muligheten til å se på tidligere utvalgte bøker. Som nevnt sier *Tid for ti* at det er for elever på 7.trinn, men Berit bruker likevel denne siden på ungdomsskolen, og gir ikke inntrykk for at dette er problematisk. Tekstutdraget som Berit brukte i denne sammenhengen, var novellen «Kamikaze», som *Tid for ti* hentet fra en novellesamling kalt *Exit*. Til «Kamikaze» har nettsiden laget tre aktiviteter som blant annet inviterer leseren inn i verdenen til hovedpersonen ved at elevene skal sette seg inn i hans situasjon, og skrive en fortsettelse i historien fra det perspektivet. Allerede her ser man en helt annen måte å jobbe på nynorsk enn hva man har sett i lærebøkene. Videre legger også *Tid for ti* opp til oppgaver som fokuserer på arbeid før, underveis og etter man har lest teksten. På denne måten ser man kanskje enklere den røde tråden som Hilde etterlyste i en av lærebøkene tidligere. *Tid for ti* tilbyr med andre ord detaljerte opplegg til undervisning som fokuserer på

flere ulike tenkemåter og arbeidsmetoder. Dette kan i tillegg utbedres og brukes i sammenheng med blant annet grammatikk, noe som Hilde valgte å gjøre. Akkurat dette vil jeg se enda nærmere på når jeg etter hvert i kapittel 5.3 skal gå mer detaljert inn i sidemålsundervisningen.

www.nynorsksenteret.no er den andre læringsressursen jeg ønsker å se nærmere på. Denne læringsressursen virker å være populær blant begge lærerne som jeg intervjuet, og siden blir beskrevet som veldig god, med konkrete opplegg som er godt begrunnet og som i tillegg er lett å overføre til andre sammenhenger. Jeg nevnte tidligere i studien at Nynorsksenteret ble opprettet i 2005 for å styrke opplæringen i nynorsk som sidemål (Meld. St. 23, 2007–2008). I hvor stor grad de har klart dette, er vanskelig å si, men det er liten tvil i at Nynorsksenteret, ut ifra hva informantene sier, har gjort en god jobb for å nå dette formålet. Begge mine informanter nevner nettopp [nynorsksenteret.no](http://www.nynorsksenteret.no) som en sterk ressurs i arbeid med nynorsk og det vil være rimelig å tro at andre lærere også deler denne oppfatningen.

H: Nynorsksenteret er veldig gode

B: Nynorsksenteret har jo konkrete opplegg som de kommer med, som også er begrunna. Det er jo veldig detaljert om hva man kan gjøre og forslag. Også tenker jeg at det man finner der kan man også bruke i andre sammenhenger. Den pedagogiske tanken bak er fin og jeg liker at det kan overføres til andre ting også.

Nynorsksenteret.no er en stor ressurs som ikke bare tilbyr gode og gratis undervisningsopplegg for alle trinn fra barnehage til videregående, men nettsiden er også en god portal for å holde seg oppdatert på saker angående nynorsk i barnehagen og skolen. Nettsiden tilbyr også kurs for lærere om dette skulle være ønskelig, og kommer jevnlig med boktips til de ulike aldersklassene. Klikker man seg inn på bolken for ungdomsskolen, ser man for alvor alle de ulike måtene man kan bruke nynorsk på. Nynorsk som typisk er blitt koblet til tradisjonell grammatikk (Sjøhelle, 2020, s. 235), blir på Nynorsksenteret sine nettsider knyttet til alt fra skriving, lesing, tverrfaglige prosjekter, musikk, sammensatte tekster til skjønnlitteratur. Nynorsksenteret.no kan i så tilfelle være med å bidra til at nynorsk ikke lenger blir forbundet med prestasjonsskriving, men heller et bruksspråk der eleven får testet ut både formelle og uformelle skriveprosesser knyttet til ulike temaer (Sjøhelle, 2011, s. 208–209). Klikker man seg for eksempel inn på sammensatte tekster og videre inn på tegneserier, ser man nettopp dette Berit snakker om angående detaljer. Ikke bare er prosessen for hvordan lage en tegneserie detaljert, men de velger å forklare det gjennom egne tegneserier. Elevene får dermed en eksempeltekst som både forklarer hva man kan gjøre, og

noe som kan fenge. Noe man kan trekke frem er at nynorsksenteret.no ikke bare fokuserer på nynorsk i norskfaget, men ser på nynorsk som et skriftspråk som kan brukes i alle ulike fag på ulike måter. Hilde trekker også frem denne overføringsverdien som nynorsksenteret.no legger opp til, og ser på dette som en av de positive sidene med ressursen.

Som man kan se, finnes det flere gode digitale læringsressurser som lærerne kan ta i bruk og som disse lærerne også tar i bruk. Det kan for lærerne være en fordel å vite at det ikke bare finnes nynorske digitale læringsressurser for dem selv, men at også elevene bør få møte nynorsk på ulike plattformer når man har en hverdag der digitale læremidler spiller en så stor rolle (Sjøhelle, 2011, s. 207). Hvis nynorsken som elevene møter, fortsatt utelukkende er i bøkene sine vil det kanskje ikke hjelpe for holdningene deres til nynorsk, selv om lærerne selv finner gode opplegg digitalt. Opplevelsen av nynorsk som et bruksspråk blir i denne sammenhengen utrolig viktig, og læreren må sørge for at også elevene får utforsket de flerfoldige digitale læringsressursene på nynorsk. Det er med andre ord viktig at skolen utfordrer den digitale kompetansen som elevene allerede har, og benytter seg av denne til å gjøre dem trygge også på nynorske skriftlige arenaer (Sjøhelle, 2011, s. 204). Det er også rimelig å tro at jo flere medier elevene møter nynorsk i, jo tryggere blir elevene i nynorsk. Etter hvert ser man kanskje en større bruksverdi i tillegg. Det skal likevel sies at om elevene blir eksponert for nynorsk i enda flere medier, betyr ikke dette automatisk bedre holdninger, men man kan tro at man klarer å skape en større aksept blant flere elever. Som man skal se i neste kapittel er likevel et av nynorskens største problem at elevene bare møter språket på skolen.

5.3 Sidemålsundervisningen

Konteksten der holdningene til nynorsk kommer enklest til syne, kan man tro er gjennom sidemålsundervisningen. Dette kan man si når man ser at nynorsk gjerne har merkelappen som den brysomme delen av norskfaget (Sjøhelle, 2020, s. 235). Sidemålsundervisningen er nok flere steder den eneste plassen elevene møter nynorsk, noe som gjennom flere år har bidratt til språklige stereotypier mot både nynorsk i seg selv og sidemålsundervisningen (van Ommeren, 2017, s. 155–156). Nynorsk har som nevnt tidligere fått koblingen til grammatikkopplæring i norskfaget, men det kan virke som om denne koblingen er noe det kjempes imot i dagens skole. Ser man på nynorsk geografisk, vil nok dette fortsatt bli koblet til et skriftspråk som tilhører bygda, men som jeg nå skal ta for meg, kan man se at sidemålsundervisningen kan være med på å bekjempe mange av disse stereotypiene og tankene man typisk har om nynorsk (Mæhlum, 2020, s. 194). Med det følger også holdninger

som kommer til syne. Kanskje ser man en sidemålsundervisning som begynner å miste de typiske negative karakteristikene som det noe ufortjent har blitt tillagt (van Ommeren, 2017, s. 156; Mæhlum, 2020, s. 196–197)? En av disse karakteristikene er, som jeg ta for meg i neste kapittel, tradisjonell grammatikkundervisning.

5.3.1 En typisk dag med grammatikk, eller?

I: Hva er den største forskjellen på nynorskundervisningen nå kontra før?

H: Det er kanskje det at det var mer puggebasert før da og at vi har gått litt vekk fra det

B: Den store forskjellen er at vi har mindre fokus på å bøye verb i skjema for eksempel. Fokuset nå er at vi ser på språket når vi jobber med for eksempel lesing av novelle. Vi leser den også da ut ifra innhold, form og formål, og vi ser også på språket i tekstene.

Nynorskundervisningen har blitt utsatt for mye kritikk fordi den i for stor grad kun har handlet om tradisjonell grammatikkundervisning (Jansson, 2011, s. 162). Ut ifra mine to informanter har denne kritikken endret måten man jobber med sidemålet i dagens skole. Utgangspunktet for innlæring av grammatikk er ikke knyttet opp mot puggebaserte skjemaer, men heller i arbeid med tekst. Mine to informanter er så klart ikke nok til å vise at dette er den nye normalen, men man ser også på undersøkelsen utført av Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 156) at bare 1 av 47 skoler la opp til tradisjonell grammatikkundervisning. Sammenligner man dette funnet med funnene fra Einan (2009) 11 år tidligere, kan man se en tendens til at sidemålsundervisningen er i stadig endring. Fra å være et emne der tradisjonell grammatikkundervisning dominerte, ser man nå tegn til at det er andre arbeidsmetoder som blir brukt, noe som virker å fungere bedre. Den tradisjonelle grammatikkundervisningen som over lengre tid har blitt kritisert, og som man kan se på som en av hovedfaktorene for negative holdninger, kan altså være på vei ut av skolen. At dette likevel er nok for å hindre negative holdninger til nynorsk, er tvilsomt. Det er ikke noen vei utenom grammatikken i sidemålet og det skal det heller ikke være. Et mål kan derfor være, som Myhill & Jones (2015) og Blikstad-Balas & Roe (2020, s. 200) nevner, at grammatikkundervisningen foregår i et slikt spor der grammatikken brukes som et funksjonelt metaspråk. Dette kan hjelpe med å fjerne noen av de typiske stereotypiene som henger igjen om nynorskopplæringen, fordi man klarer å danne et større bilde av hva denne opplæringen innebærer.

En viktig faktor i grammatikkundervisningen og i sidemålsopplæringen generelt vil være motivasjon (Askeland et al. 2020, s. 44). Det å ha motiverte elever i arbeid med nynorsk som sidemål vil i stor grad kunne påvirke de ulike holdningene som kommer til syne i klasserommene. Det var derfor interessant å høre hvordan de to lærerne motiverte elevene sine i arbeid med nynorsk:

H: For det første prøver jeg å jobbe med grammatikk uten å på en måte være veldig tydelig på at det er det det er. Og så prøver jeg å finne for eksempel tekster som fenger elevene, og så finner vi verb og substantiv eller studerer syntaksen i den. Så kan man jo benytte digitale verktøy, om det er nettsider eller kahoot.

B: Da tenker jeg at jeg ikke skal ha rene rettskrivings- og grammatikkoppgaver. Jeg tenker at det på 8.trinn kanskje er mer viktig med lek i undervisningen.

Det virker på begge disse lærerne at de ønsker å gå veien utenom den tradisjonelle grammatikkundervisningen. Hilde prøver med sin sidemålsundervisning å bake inn grammatikk inn i noe som ikke nødvendigvis oppfattes som grammatikk. Denne måten å jobbe på kan man se på som god når man vet at grammatikken fortsatt må være med i faget, men at det blant elevene er et upopulært emne. Det å jobbe med grammatikk og nynorsk på så mange ulike måter vil kunne skape både større aksept blant elevene, men også klare målet om at elevene klarer å skrive god nynorsk, og ikke bare ramser opp ulike verb helt uten mål og mening (Askeland et al, 2020, s. 141–142). Ser man på svaret til Berit, velger hun en litt annen vei inn i nynorsken. Det å fokusere på lek kan være en måte som ufarliggjør nynorsk for flere elever, og som gjør at elevene ikke nødvendigvis trekker linjene mellom nynorsk og fremmedspråk like raskt. Det man uansett ser, er at begge lærerne ønsker å følge veien med funksjonell grammatikkopplæring, og prøver med det å sette nynorsk i en større kontekst enn det man kanskje vanligvis er vant med. Som nevnt tidligere er det ikke noen vei utenom grammatikk i arbeid med nynorsk, og det å motivere elevene til å arbeide med grammatikk kan være vanskelig selv om lærerne bruker ulike innganger. Det var derfor spennende å se hvordan lærerne ønsket spesifikt å jobbe med grammatikk. Hva legger lærerne i det å unngå rene rettskrivings- og grammatikkoppgaver, og hvordan jobber man med grammatikk uten å vise at det faktisk er grammatikk?:

H: Jeg har fokus på grammatikkinnlæring det første halve året, deretter jobber jeg heller tekstbasert. Hvis det for eksempel er en tekst der det er mye sterke verb, så jobber vi med det i den økta, og så leter jeg sånn da.

H: I oppstarten snakker vi for eksempel om hva et verb er, og da kan jeg ta e-verb i

en økt, a-verb i én økt osv., og går igjennom dette på tavla. Deretter viser jeg hvordan det bøyes, og så repetere og ja, jobber med oppgaver knyttet til det etterpå. I 10. kan jeg heller ta en tekst og snakke først om handling, virkemiddel, budskap og slikt, og så ta tak i hvilke sterke verb finner vi her, eller hvordan syntaksen er.

B: Jeg legger vekt på tekstlesing og at vi undersøker tekster på samme måte som vi gjør på bokmål, at vi har en samtale om tekst slik vi gjør det på bokmål, ser på form, innhold og formål. Når vi ser på nynorsk, må vi også ta tak i begrep som er ukjente, noe vi også gjør på bokmål, men så har vi kanskje lagt inn noe vi skal ha ekstra fokus på i forbindelse med nynorsken, for eksempel sterke verb.

Ser man på Hildes utsagn, ser man en grammatikkundervisning som virker veldig eksplisitt. Å jobbe med grammatikk uten å vise at det er grammatikk, virker å forsvinne noe i måten det blir forklart på. Vi ser likevel at det bare er helt i starten på 8. trinn at læreren velger å legge opp til det som kan se ut som en tradisjonell grammatikkinnlæring med gjennomgang og oppgaver. At denne måten er utelukkende negativ å jobbe på i denne klassen, kan man ikke si. Kanskje vil læreren oppleve at elevene raskere mestrer grunnreglene i nynorsk, og synes dette går fint å jobbe med når de ganske tidlig går over til arbeid i tekster. Den negative siden er at noen av elevene kanskje allerede faller av lasset når det første møtet med nynorsk nettopp er ordklassene og repetisjon av oppgaver. Likevel skal det sies at Hilde tidligere nevnte at elevene jobber både godt og konsentrert over lengre tid med slike oppgaver, noe som viser at elevene kanskje ikke finner det like kjedelig som man typisk tenker de gjør. Det kan også være et tegn på at selv om det virker som en tradisjonell grammatikkundervisning slik man kjenner det, gjør Hilde likevel enkelte grep slik at hun oppnår målet sitt med å ikke vise at det er en tradisjonell grammatikktime. På denne måten kan man også si at Hilde ikke skjuler at det er grammatikk, men at hun heller viser hva det faktisk er. Med andre ord viser hun kanskje andre sider ved grammatikk enn den tradisjonelle undervisningsmetoden, noe som bør være et ideal fremfor å skjule det.

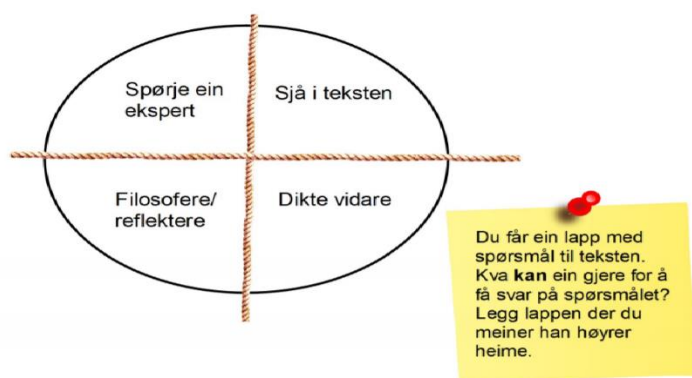
I Berit sin undervisning ser man ikke noe tegn til tradisjonell grammatikkundervisning i arbeid med nynorsk. Berit virker gjennom hele samtalen å ha et fokus på å arbeide med tekst på akkurat samme måte som de gjør på bokmål. Hun hadde også et eksempel på en økt de holdt på med som viste hvordan de jobbet med teksten «Kamikaze» og koblet denne til spørreord på nynorsk. Læreren så at flere elever slet med spørreordene på nynorsk og gjerne diktet opp ord selv, og valgte da å løse dette i arbeid med tekst, slik som hun tidligere beskriver.

B: Vi ser at elevene sliter med spørreord, og da måtte vi ha en repetisjon på det. Vi leser da teksten og da skal elevene stille spørsmål til teksten.

B: Elevene synes også denne måten å jobbe på er fin, og jeg har bare positive opplevelser med det.

Dette er bare litt av det læreren velger å gjøre når de jobber med spørreord. I tillegg til dette bruker hun også oppgavene som *Tid for ti* har laget til novellen. På denne måten får hun puttet noe grammatisk inn i en større kontekst, og man bruker teksten aktivt gjennom hele prosessen. Til slutt oppfordres det til en diskusjon der elevene i første omgang får ulike spørsmål og skal putte det i én av fire kategorier som vist på i denne figuren som Berit bruker:

Vi set oss i ein sirkel. Taua deler sirkelen i fire kategoriar.



Figur 1: Arbeid med spørreord i sosial kontekst. (Hentet fra Word-dokument tilsendt fra Berit)

Ved neste time, tar Berit opp igjen denne sirkelen, men eleven skal denne gangen selv lage spørsmålene før samme prosess gjentas. Elevene får da jobbet med grammatikk i en helt annen kontekst enn det man er vant til fra tidligere, og elevene får også brukt grammatikken som et metaspråk i undervisningen slik som beskrevet i Myhill & Jones (2015). Det kan likevel ikke sies at man får bedre holdninger av slike arbeidsmetoder, men det at man går veien utenom typiske rettskrivings- og bøyningsoppgaver kan sees i sammenheng med noe positivt. Berit bekrefter også at elevene synes denne måten å jobbe på er fin, og at hun selv bare har gode opplevelser med denne måten å arbeide på. Dette selv med elever som er høylytte og som er sterkt imot nynorsk. Det å bygge undervisningene på denne måten kan man altså se på som hensiktsmessig når man ønsker en god undervisning. Gode økter kan igjen føre til et mer positivt forhold til sidemålsundervisning og kanskje etter hvert et bedre forhold til nynorsk i seg selv.

Både Hilde og Berit skisserer kort opp to ulike måter de arbeider på, som de mener fungerer godt. Hilde beskriver elevene sine som noen som sitter konsentrert over lengre tid med oppgaver, mens Berit beskriver elever med positive opplevelser når man arbeider med grammatikk i en mer sosial kontekst. Det man ser, er at det neppe finnes en fasit for hva som vil fungere for alle elevgruppene når det kommer til arbeid med grammatikk. I tillegg ser man at veien utenom den tradisjonelle grammatikken foretrekkes, og at dette kan spille positivt inn på holdningene hos elevene. Det viser seg også, som Askeland et al. (2020, s. 141) beskriver, at utfyllingsoppgaver og lignende ikke har en like stor plass i skolen lenger fordi andre mer relevante emner har kommet inn i norskfaget. Lærerne legger bøkene mer til side, og grammatikkundervisningen løsriver seg kanskje mer fra bøkene enn noen gang, men med et sterkt fokus på grammatikk i nettopp lærebøkene, forsvinner nok ikke den tradisjonelle grammatiske arbeidsmåten helt likevel.

5.3.2 Oppstart, variasjon og legitimering – Nøkkelen i sidemålsundervisningen?

I: Markerer det i noen grad når nynorsk inngår i undervisningen?

H: Nei. Det er norsktimer.

B: Det kommer an på. Hvis det er rettskriving og grammatikk så kan det hende at det blir gjort, men stort sett gjør vi det samme bare at enten så er det på nynorsk eller så er det bokmål, så i hovedsak vil jeg si nei. Jeg tenker i denne sammenhengen mer på at det skal være greit for elevene det vi gjør i den og den timen uten at jeg tenker over så mye selv at det er nynorsk eller bokmål.

Selv om grammatikk, gjennom både lærebøkene og lærerne, tar stor plass når man tenker på undervisning i nynorsk, er nynorsk mye mer enn det. Nynorsk bør være en integrert del i hele norskfaget og jobbes med på samme måte som man jobber med bokmål (Solheim, 2013, s. 199). Med denne tankegangen er grammatikk bare en liten brøkdel av hele nynorskemnet. Begge lærerne jeg intervjuet, ønsker ikke å skille bokmål og nynorsk i norsktimene sine. Hilde viser veldig bastant at norsktimer er norsktimer, uavhengig av skriftspråk. Berit på sin side mener at nynorskundervisningen kan markeres i noen grad når det er rettskriving eller grammatikk, men at i all hovedsak gjør man det samme enten det er bokmål eller nynorsk. Ser man også på tidligere svar fra Berit, ser man at tradisjonelle grammatikk- og rettskrivingsoppgaver ikke er så veldig vanlig. Med andre ord ser man to lærere som får integrert nynorsk inn i norskfaget, noe som også var et mål i Nordal (2004) sin forskning. Vi vet fra tidligere at det finnes negative holdninger i begge klassene. Ut ifra dette kan man ikke sikkert si at lærerne lykkes eller at det har en effekt, men det meste tyder likevel på at dette er

en god og riktig måte å arbeide med nynorsk på, og at holdningene som er der kanskje hadde vært verre om det ble markert i enda større grad. Berit sin tenkemåte om at undervisningen skal være tilfredsstillende for elevene uansett skriftspråk, tror jeg kan være en god inngang for å lykkes i norskfaget generelt, om dette så gjelder nynorsk eller andre emner. Ser man også på studien til Karstad (2015), ser man en klar negativ elevgruppe. Dette i en skole der nettopp nynorsk ikke blir integrert i resten av norskfaget overhodet.

I utsagnene om at norsktimer er norsktimer ligger det også implisitt at nynorskundervisningen hos læreren er variert med flere ulike oppgaver. Ser man på hva lærerne tidligere har sagt, og på nettressursene de bruker, ser man at spennet på oppgavene som gis, er stort. Som med all annen undervisning, er variasjon viktig, og innenfor nynorsk er det kanskje ekstra viktig når man i utgangspunktet ikke liker det. Flere tidligere studier viser til negative holdninger i elevgrupper når det kommer til nynorsk (Einan, 2009; Karstad, 2015; Tveito, 2019). Elevene viser at det ikke er noe som kan endre holdningene, men fra disse studiene ser man likevel at det er lite variasjon i undervisningen, og at nettopp dette kan være grunn til at elevene ser så mørkt på emnet. På skolene i de tre studiene var det sterk dominans av grammatikkundervisning, mens andre undervisningsmetoder nesten ikke ble brukt. At variasjon i undervisningen og dårlige holdninger har en sammenheng er svært trolig i dette tilfellet. Dette vises også fra Berit sine egne erfaringer, der nynorsk ble testet ut i en annen setting enn den «vanlige undervisningen».

B: Vi gjennomfører hvert år en foreldremiddag der elevene har mat og helse og skal lage måltid og servere foreldrene der alle inviteres på ettermiddagen. I fjor hadde vi nynorsk i forbindelse med at de skulle lage oppskrift til maten de laget og en arbeidsbeskrivelse. Oppskriften skulle være en gave til foreldrene fra deres barn da. Så det var et prosjekt jeg synes var fint. Elevene ville også gjøre mer ut av det og de ville være stolt av det de laget. Så det ble en annen måte å jobbe på med tanke på nynorsk.

Her ser man elever som jobber motivert på nynorsk og som ønsker å gjøre en god innsats. Om det så er variasjon med tverrfaglige opplegg, slik som Berit skisserer, eller variasjon innad i norskfaget, kan man anta at det har en positiv effekt på hvordan elevene jobber med nynorsk. Variasjon i samarbeid med at arbeidet har en mening kan man derfor se på som en god måte å jobbe på for å forebygge eller endre negative holdninger til nynorsk. Et slikt arbeid kan man koble til skrivesenterets skrivetrekant. I skrivetrekanten fokuserer man på sammenhengen mellom form, innhold og formål (Skrivesenteret, 2013). Med opplegget Berit skisserer

ovenfor, jobber man med et klart formål, noe som gjør at elevene ønsker at innholdet skal bli best mulig. Man får også skrevet på en annen form enn man vanligvis er vant til i skolen. Dette kan hjelpe elevene til å bruke kreativiteten sin på en ny måte, i tillegg til at man ikke begrenser skriving til de skoletypiske sjangerne.

Det å ha en mening bak det som gjøres handler også om at lærerne klarer å legitimere nynorskundervisningen (Jansson, 2011, s. 164). Dette er en viktig oppgave når man tidligere i denne studien har sett at elevene ofte stiller spørsmålet «hvorfors nynorsk?». Jeg tenker at disse spørsmålene trolig ikke stilles fordi de faktisk ønsker en legitimering, men heller motsatt. Ønsket er heller at nynorsk skal miste sin plass helt i norskundervisningen, og at elevene på denne måten slipper unna nynorsk. Et emne i norskfaget som kan være viktig å ha med seg for å gjøre legitimeringen enklere, er språkhistorien:

H: Det er veldig viktig at man setter nynorsk i en historisk kontekst og har med Ivar Aasen og jamstillingsvedtaket osv. Konteksten er viktig å ha med seg, eller så blir det helt meningsløst.

Å knytte nynorsk opp til språkhistorien er noe som Hilde verdsetter og som hun ser en verdi i. Denne holdningen kan også finne støtte i Jansson (2011), som skriver at den historiske konteksten både er viktig og nødvendig, men Jansson drøfter også utfordringer når man knytter nynorsk til noe historisk. Elevene har trolig et behov for å se nytten av nynorsk i en mer aktuell sammenheng enn at historien var slik den var. Man ser at man da kan knytte dette til hva loven sier om begge målformene med tanke på arbeidslivet og lignende, men for elevene tror jeg likevel dette kan være vanskelig å se. Nyttelegitimering er med andre ord kanskje ikke riktig vei å gå, noe Johannessen er klar på i sitt intervju med Budstikka (Thorsen, 2016). En indikasjon på hvor vanskelig nyttelegitimering kan være, vises gjennom lærerne som var med i studiene til Einan (2009) og Karstad (2015), som sier at de sliter med å forsvare nynorsk, og at legitimeringsgrunnene de har, ikke har noen effekt på elevene. Det man kan se ut ifra dette er at legitimering blir svært utfordrende når elevene ikke ønsker å ha noe med nynorsk å gjøre i det hele tatt.

Når legitimeringen kan sees på som en utfordring, kan man tenke mer over oppstarten av nynorsk. Det å mestre noe kan man se i sammenheng med positive holdninger. Når det er en klar sammenheng mellom mestring og oppstart med nynorsk, er dette noe som bør få et stort fokus hos skolene (Skjong & Vederhus, 2008, s. 148). Det å legge til rette for mestring kan øke sjansen for en enklere legitimeringsjobb for læreren. Dette fordi nynorsk også tidligere

blir en mer normal del av hverdagen. Det gjelder med andre ord å slå til når elevene ikke er fullt så fordomsfulle (Askeland et al, 2020, 73). Man vet fra tidligere at nynorsk kobles opp mot språklige stereotyper, men det er stor grunn til å tro at man kan unngå mye av dette hvis man bare starter å synliggjøre nynorsk tidlig nok hos elevene. Elevene blir ikke født fordomsfulle, og dermed sier det seg selv at disse fordommene er noe de tar til seg jo eldre de blir. I tabell 1 fra Utdanningsdirektoratet (2006, s. 14) ser man også et tydelig funn som viser at tidspunktet man starter med nynorsk på, har en klar positiv effekt på forholdet til nynorsk hos elevene. Dette blir enda tydeligere forsterket gjennom funn som viser at det å vente lengst mulig med nynorsk, er en faktor for negative holdninger (Skjong & Vederhus, 2008, s. 148–149; Askeland et al, 2020, s. 73). På bakgrunn av dette er det interessant å se når de to lærerne begynner med nynorsk, hva de tenker rundt oppstarten av nynorsk og hvilken effekt de føler dette har for sine klasser og på sin skole:

H: Vi har begynt å gjøre det på høsten i 9., men jeg tenker det er veldig viktig å lese nynorsk i norsk både på mellomtrinn og på 8., så jeg tenker man bør prøve seg på noe nynorsk på slutten av barneskolen også. Jeg ser jo egentlig ikke noen grunn for at en 2.trinns lærer ikke kan lese en tekst på nynorsk. Det at læreren leser en tekst på nynorsk har ikke ungene noe problem med. Jeg leser også nynorsk til barna mine på 7–8 år og de har ikke noe problem med å forstå det.

B: Vi begynner på 8.trinn, men man bør jo begynne på småtrinnet når elevene er mest åpne for språkutviklingen sin.

I: Kan starttidspunktet for nynorsk ha noe å si for positive/negative holdninger?

H: Ja, jeg tenker nok det. Det at man leser tekster på barnetrinn på nynorsk uten å gjøre en sak ut av det kan gjøre at de tenker det er mer greit senere. Nå er det en stor greie når man begynner på ungdomsskolen at man skal lese nynorsk.

B: Ja, det tror jeg. Vi tar imot elever fra tre ulike barneskoler og hvis det er en skole som ikke har hatt så mye nynorsk så merker jeg også en større motstand fra elevene enn de som allerede har vært borti det.

Begge lærerne har en formening om at tidspunktet man starter med nynorsk har noe å si for holdningene som utvikles. Med dette i tankene er det interessant at Hilde ikke starter før på 9.trinn med nynorsk, når vi ser at elevene som Hilde møter har den typiske «problemholdningen» til nynorsk når de først møter det. Det kan likevel virke på Hilde som om hun introduserer nynorsk noe tidligere, men at det ikke jobbes med før 9. trinn. Om dette er noe som fungerer eller ikke, er vanskelig å si, men man kan stille spørsmål om disse holdningene, i disse klassene, muligens kunne vært bedre om de hadde startet mer eksplisitt allerede på 8.

trinn. Det at læreren likevel har et bevisst forhold til dette, kan ses på som positivt, og kan tyde på at når elevene først møter nynorsk, møter de det på en god måte. Hilde virker også veldig bevisst på å ikke skape mye uro når nynorsk er tema og på denne måten kanskje slå ned diskusjonen før den allerede starter, for som Hilde beskrev det tidligere: «*Norsktimer er norsktimer*». Ser man derimot på Berit, ser man til og med et eksempel på at oppstart kan ha noe å si. Berit sier at hun merker en forskjell på elever som har tidligere erfaringer med nynorsk og de som ikke har hatt det. Hun presiserer også at man bør starte allerede før ungdomsskolen, men at det i hennes tilfelle er 8. trinn som gjelder. Med andre ord er en tidlig start noe som ses på som en hensiktsmessig måte å gjøre det på. Selv om lærerne starter på ulikt tidspunkt, har de likevel en lik tankegang om at nynorsk bør introduseres tidlig. At man ikke starter før på 8. trinn, kan ikke to ungdomsskolelærere gjøre særlig mye med, men at de starter så fort de selv har mulighet vil troligvis være den beste måten å introdusere nynorsk på (Askeland et al., 2020, s. 73). Talemålet og dialektene til elevene kan være en måte å introdusere dette på:

I: Drar du inn elevenes talemål i sidemålsundervisningen?

H: Ja, jeg prøver å vise på en måte at en del av bøyningsformene er veldig like hvordan vi snakker. Jeg snakker litt bredere enn elevene mine, så jeg prøver å si at de må tenke hvordan jeg ville sagt det.

B: Ja, det gjør vi. Vi gjør det i forbindelse med verb, for eksempel. Så bruker vi det også til å se på forskjeller og likheter da mellom nynorsk, bokmål og dialekt. På denne måten kan elevene lage egne huskereglene med tanke på sin egen dialekt.

De to lærerne er fra to ulike steder i landet, men begge velger en løsning som knytter nynorsk til talemålet. Vi ser at begge lærerne nevner at bøyingsmønsteret i enkelte grammatiske sammenhenger kan ha likheter med talemålet. En slik tilnærming til sidemålsundervisningen kan altså, som Berit også nevner, gi elevene huskereglene som de ellers ikke ville ha utviklet. En tilknytning til talemålet gjør også nynorsk nærmere hverdagen, noe som kan være med på å trigge en språklig nysgjerrighet blant barn (Askeland et al, 2020, s. 77). Som med mye annet er det ikke sikkert en slik tilnærming hjelper på holdningene til elevene, men det å knytte det til noe nærmere hverdagen, gir i det minste nynorsk en ny dimensjon. Man ser også at elever sliter med dårlig motivasjon hos lærere som ikke bruker talemålet som utgangspunkt (Tveito, 2019). Dette kan man ikke med sikkerhet si har en sammenheng, men Hilde og Berit er enig i at talemålet som utgangspunkt i hvert fall ikke er en dårlig innfallsvinkel, og dette er trolig noe de har rett i. Ut fra tabell 1 (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 14), ser man at det har en

positiv effekt på forholdet til nynorsk å ha en nærhet til språkformen eller noe som gjør det nærere sin egen hverdag. Nå er ikke slektninger eller venner som skriver på nynorsk og nynorsk knyttet til talemålet det samme, men en parallell kan likevel trekkes til nærheten man har til nynorsk i de to situasjonene, og at dette gir en positiv effekt på holdningene.

5.3.3 Fire prinsipper i sidemålsundervisningen.

Prinsippene som Brunstad (2018) tar opp i sin artikkel, og som han hevder bør kjennetegne all opplæring, er også svært gode prinsipper å følge i arbeid med sidemålsundervisningen. Til nå i studien har jeg sett på flere ulike sider av sidemålsundervisningen, men i det følgende vil jeg diskutere hvordan lærerne underviser ut ifra prinsippene Brunstad nevner. Det er ikke noe bevis at en slik tilnærming som dette bedrer holdningene elevene har til nynorsk, men det er grunn til å tro at disse fire prinsippene er med på å utbedre sidemålsundervisningen, noe man kan se har en positiv effekt på holdningene.

Til slutt i kapittel 5.3.2 tok jeg for meg talemålet som utgangspunkt for sidemålsundervisningen. En slik måte å arbeide på kan man se på som en måte å koble på forkunnskapene til elevene. Dette er det første prinsippet Brunstad nevner (2018, s. 139–140). Begge lærerne var tydelig på at talemålet er en aktuell del av sidemålsundervisningen, og i så måte sier de også at de ønsker å benytte seg av forkunnskapene elevene sitter på. Ikke bare får nynorsk en nærmere tilknytning til hverdagen, men man får også utnyttet et felt elevene er gode på. En slik tilnærming kan gi elevene noe ekstra vilje til å investere i opplæringen, og kan i så måte være med på å bedre holdningene både mot norskfaget som helhet og selve sidemålsundervisningen. Tidligere i studien så man også at Berit kobler på for forståelsen og forkunnskapen da hun jobbet med spørreord. Her ble prinsippet ikke bare benyttet i selve oppgavene som elevene fikk knyttet til novellen «Kamikaze», men man kan også tenke seg at for forståelsen blir brukt som et redskap i en time der man repeterte spørreord. Hilde skisserte ikke opp noen spesifikke undervisningsopplegg som viser til bruk av forkunnskap. Det er likevel grunn til å tro at hun har et ubevisst forhold til dette prinsippet.

Det andre prinsippet Brunstad (2018, s. 140) nevner, handler om utvalg av kunnskapsstoff. Ut fra mine egne informanter har dette endret seg mye de siste årene, og det er fortsatt i stadig endring. Det som er viktig med utvalget er at det kan ses på som relevant for innholdet i faget, og dette er kanskje noe av grunnen til at bøkene ikke lenger er like dominerende som man er vant med. Som jeg nevnte tidligere legger bøkene opp til en mye tradisjonell grammatikkundervisning, og dette er ikke det man anser som god nynorskundervisning. Nynorsk bør være et integrert emne i norskfaget og på denne måten følger ikke de bøkene jeg

har sett på med i tiden. Lærebøkene kan i dette tilfellet være en bidragsyter til at nynorsk ikke er relevant for norskfaget som helhet, noe som igjen kan påvirke de holdningene elevene har. Det kan da være positivt at lærerne i denne studien ikke er veldig lærebokorientert, og heller benytter seg av ulike ressurser fra internett, noe som kan bidra til en mer helhetlig sidemålsundervisning. Det er likevel verdt å nevne igjen at det er bruken av læringsressursen som avgjør hvor god den er (Blikstad-Balas, 2014, s. 340). Internettressursene kan i dette tilfellet bare gi et bedre utgangspunkt for arbeid med nynorsk i klasserommet. Potensialet som ligger i nettressursene kan man i så måte si er større, siden de digitale læringsressursene bidrar til at nynorsk sitt bruksområdet er mye større.

At elevene kan reflektere over egen læring, kunnskap og tenking er også noe man bør prøve å få inn i undervisningen. Når bokmåls elever har helt andre forutsetninger for å mestre nynorsk enn nynorske elever, og man ser at dette kan utjevne disse forskjellene, blir det ekstra viktig å få det inn i undervisningen (Brunstad, 2018). En utjevning av forskjellene bidrar med andre ord til at bokmåls elever i større grad mestrer nynorsk, noe man har sett påvirker holdningene i positiv grad (Sjøhelle, 2016). Berit viser eksplisitt i sin undervisning at hun får elevene til å reflektere over egen læring. Dette ser man hvis man ser på oppgaven knyttet til figur 1. Denne spørresirkelen foregår i to omganger der elevene i første omgang får spørsmål, mens de neste gang skal lage spørsmålene selv. Ved å stille spørsmål til teksten og ulike momenter i teksten får elevene reflektert på en helt annen måte og får brukt kunnskapen og tenkingen sin på en helt annen måte enn det man får med en tradisjonell grammatikktime.

Det siste prinsippet som Brunstad (2018, s. 148) nevner er at læringen bør foregå i en sosial kontekst. At dette prinsippet følges i et emne som ikke vanligvis er så populært blant elevene kan være lurt. Det å få vist frem nynorsk og snakket om det i en sosial kontekst og gjennom elevsamarbeid vil være hensiktsmessig når man ønsker å normalisere nynorsk i norskfaget. Som Brunstad nevner (2018, s. 148), bør lærestoffet være sosialt relevant hvis man vil lykkes med denne praksisen. Man må likevel være klar over at de andre ressursene ikke nødvendigvis er gode i seg selv, men at det igjen handler om hvordan læreren bruker de i undervisningen (Blikstad-Balas, 2014, s. 340). Som nevnt er bøkene veldig rettet mot oppgaver knyttet til grammatikk og gjerne oppgaver man sitter og jobber med alene. Spesielt Berit har gått helt vekk fra bøkene, og lager heller oppgavene ut ifra tidligere erfaringer eller ressurser på nett. Igen kan man trekke frem opplegget fra novellen «Kamikaze» som læreren velger å gjennomføre når de jobber med spørreord. Denne oppgaven legger for det meste opp til diskusjon blant elever og man får i tillegg involvert læreren i spørresirkelen fra figur 1.

Hilde har derimot ikke noen spesifikke opplegg som hun refererer til, men man ser fra et tidligere sitat at det først er på 10. trinn de for alvor tar i bruk tekst og snakker sammen om tekst. Hilde sier også at elevene jobber godt når de bare jobber med oppgaver knyttet til grammatikk. På bakgrunn av dette kan man altså ikke si at den manglende sosiale konteksten gjør at elevene har dårligere holdninger enn hva de ellers ville hatt.

I denne studien ser vi tendenser til at Berit, med sitt opplegg, benytter seg av alle de fire prinsippene. Brunstad (2018, s. 139) skriver at dette er prinsipper som bør kjennetegne all opplæring i fremtiden. Ut ifra Berit sine opplevelser med undervisning, som vel å merke ubevisst støtter seg på disse fire prinsippene, ser man at en slik måte å jobbe på kan være god. I tillegg vil en slik undervisning være med på å skape variasjon. Skal man undervise med disse fire prinsippene i bakhodet, kan man umulig sitte en hel time med oppgaver for seg selv. Nå er dette, ut ifra begge informantene, ikke lenger praksisen på deres skoler, men dette kan fortsatt være et problem flere steder i landet, noe flere av studiene jeg tidligere har tatt opp tyder på. Undervisning som støtter seg på disse prinsippene kan i mange tilfeller virke positivt på holdningene til nynorsk hos elevene, noe det virker å gjøre i klassen til Berit.

5.3.4 Hovedmålsundervisningen

Nynorsk er ikke sidemål for alle elevene i Norge. Som nevnt har også 12 prosent av elevene i grunnskolen nynorsk som hovedmål (Sønnesyn, 2020, s. 203). Som Nordal (2011, s. 124–125) påpeker, har elever med nynorsk som hovedmål gjerne positive holdninger til både nynorsk og bokmål. Noe man ønsker å oppnå er at alle elevene deler denne oppfatningen og ikke ser på skriftspråkene som et problem. I så tilfelle har man kanskje noe å lære fra stedene der nynorsk er hovedmål. Problemet er likevel at nynorsk ofte knyttes til estetiske og moralske verdier og ikke til bruksspråk i disse områdene. Det man ser fra stedene med nynorsk som hovedmål er at elevene derfor ofte bytter hovedmål i løpet av skoleløpet (Hårstad 2019; Nordal, 2011, s. 124–125). Der bokmåls elevene går inn med tankegangen om at nynorsk ikke har noen verdi, ser nynorskbrukerne i det minste litt verdi i det. Dette gjør at man kanskje kan få noen gode svar på hva som faktisk mangler i undervisningen for at nynorsk skal få den statusen som ønskes. Der bokmålsbrukerne kan mene at nynorsk aldri vil bli et bruksspråk, kan nynorskbrukerne heller gi et bedre svar på hva de føler mangler for at nynorsken skal bli sett på som et bruksspråk. Dette er igjen noe man kan ta med seg i sidemålsundervisningen for bokmåls elevene, og som i det lengre løp kan bety en forskjell for holdningene til elevene.

Ikke overraskende er *eksponering* et nøkkelbegrep i denne sammenhengen (Stemshaug, 2015; Sønnesyn, 2020, s. 226). Nynorskelever ser altså på nynorsk som det lokale skriftspråket og som et undervisningsspråk, og de får ikke den eksponeringen de trenger for å holde på skriftspråket. Dette problemet blir vanskelig å fikse når man i samfunnet ellers ser at bokmål dominerer stort og derfor kan bli sett på som nasjonalspråket. Eksponering i skolen alene er ikke nok for at nynorsk skal bli ansett som et nasjonalspråk, men det kan fort være nøkkelen for at nynorsk er nærmere et bruksspråk enn det er i dag. At eksponering er viktig i skolen, er også noe de to lærerne mener:

I: Gjør skolen en jobb for at nynorsk skal være en del av hverdagen? Hva har dette å si for holdningene, tror du?

H: Skolen gjør ikke noen jobb, men jeg tenker da at man som lærer har et voldsomt ansvar for holdningene til elevene dine.

B: Nei, det tror jeg ikke. Jeg tror det har mye å si fordi det er med på å fremmedgjøre nynorsk og at det bare er noe man møter i norskfaget.

Man ser altså at det ikke bare er i undervisning man bør ta grep, men at det kan være viktig å eksponere elevene for mer nynorsk ellers. Nynorskelevne sier selv at de sjelden møter nynorsk andre plasser enn i norskundervisningen (Stemshaug, 2015; Sønnesyn, 2020, s. 226). Med andre ord ser man at norskfaget i seg selv bare er en liten brikke for at nynorsk skal kunne ses på som et bruksspråk. For bokmålelevne betyr dette at eksponeringen i norskfaget alene trolig ikke holder for å endre holdningene i særlig stor grad. Man kan tro at det vil gi en liten effekt at nynorsken får en likeverdig plass i norskfaget, men i det store og hele er det grunn til å tro at dette ikke hjelper nevneverdig mot holdningene i det lange løp. Tverrfaglige opplegg som det Berit tidligere skisserte med mat og helse, kan derfor være noe man kan ta i bruk oftere. Også det at enkelte andre lærebøker er på nynorsk, kan være positivt for holdningene siden elevene da møter nynorsk i nye settinger. Dette er også noe Berit syntes hadde vært interessant å ta i bruk på skolen deres:

B: Det hadde jo vært artig å ha en fagbok i samfunnsfag på nynorsk, for der har de jo tre ulike bøker. Så hva om en av de hadde vært en nynorskbok

5.4 Betydningen av læreren

Et enkelt svar på mye av det som har blitt tematisert tidligere, er at det ikke finnes noe fasitsvar på hvilke metoder som fører til gode holdninger til nynorsk hos elevene. Som Jansson (2011, s. 185) skriver er det ikke metoden i seg selv som gir gode resultatet, men heller samspillet mellom lærer, elev og de ulike tilnæringsmålene. Med dette til grunn, ser man at læreren spiller en svært stor rolle når det kommer til holdninger til nynorsk og elevenes mestring av nynorsk. Ikke bare er lærerne de som planlegger selve undervisningen og de som gjennomfører den, de har også et relasjonelt ansvar både faglig og personlig, og skal gjennom dette kunne skape mestring hos hver enkelt elev i undervisningen (Haug & Mausestaden, 2019, s. 26). Hilde skisserer også et annet ansvar læreren har, nemlig å ikke skille sidemålsundervisningen fra annen norskundervisning:

H: Jeg prøver å la nynorsk være en naturlig del, altså at det ikke er noe på siden av norskundervisningen min. For eksempel i 10. nå så jobber vi med identitet og da prøver jeg at tekstutvalget skal ha begge målformene på en måte. Teksten vi leser nå er for eksempel på nynorsk, men vi sier ikke noe mer om det. Vi leser den og analyserer den slik som alle andre tekster.

Det at man som lærer klarer å unngå differensiering mellom bokmål og nynorsk er viktig for at elevene skal få inntrykket av nynorsk som et bruksspråk. Men det er ikke bare i selve undervisningen man må unngå dette. Ut fra undersøkelsen i Askeland et al. (2020, s. 43–44), ser man lærere som er strengere i rettskrivingsnormalen når det gjelder nynorsk. Å differensiere på rettingen av tekster på et skriftspråk som elevene allerede ikke liker særlig mye, kan ses på som minst like skadelig for holdningene som det å differensiere sidemålsundervisningen fra annen undervisning. Dette vil være skadelig på motivasjonen for elevene på en helt annen måte enn at undervisningen er kjedelig. Det å jobbe med noe man vet blir returnert nærmest markert i rød penn, vil på ingen måte skape positive opplevelser med nynorsk. Derfor er lærerrollen ikke bare viktig når man står foran klassen som faglig og personlig støtte, men også i alt arbeid som omhandler elevene på en eller annen måte. En slik praksis vil trolig føre til mindre motivasjon hos elevene i lengden, noe som igjen fører til mindre lyst for læring. Mindre lyst for læring kan være en faktor for at mestringen forsvinner og på denne måten ser man til slutt at holdningene påvirkes negativt. Til slutt vil kanskje læreren selv bli umotivert i arbeid med dette emnet og hele situasjonen ender i en ond sirkel, som på ingen måte gjør godt for holdningene, både hos lærer og elev. Heldigvis ser man at mye tyder på at motstanden mot nynorsk, spesielt fra lærerens side, er mindre nå enn det den

var før (Askeland et al., 2020, s. 22). Dette betyr forhåpentligvis at man unngår slike situasjoner som beskrevet ovenfor, fordi lærerne trolig legger mer i undervisningen hvis de selv har et godt forhold til temaet. Som Hilde sier det, bør nynorsk være en integrert del av norskfaget og ikke noe på siden av norskundervisningen.

Selv om motstanden mot nynorsk har minket, betyr ikke det at den motstanden har minket jevnt hos alle lærerne. Hvor stor denne motstanden er, kan man se i sammenheng med hvordan lærerne velger å undervise. En måte å skissere dette på er å se på holdningene til lærerne fra tidligere studier opp mot informantene mine. Ser man først på lærerne jeg intervjuet, ser man to lærere som uttrykker liten motstand til nynorsk, og mener nynorsk er en viktig del av norskfaget:

H: Jeg har blitt veldig glad i nynorsk gjennom jobben min som lærer og leser mye litteratur på nynorsk.

B: Jeg har siden ungdomsskolen følt det har vært greit. Jeg tror også forholdet kanskje har blitt bedre etter hvert. Det var en stund jeg tenkte at man kanskje ikke trengte å lære nynorsk, altså at det kunne være valgfritt uten å være motstander mot nynorsk, men så har jeg nå på en måte blitt glad i det selv etter hvert.

Gjennom intervjuene viser begge lærerne som nevnt en positiv holdning til nynorsk. Ut fra tidligere utsagn fra lærerne, ser man også et ønske om at undervisningen for det meste skal bestå av arbeid med tekst slik som ellers i norskfaget. Det er derfor få tegn til rene grammatikkoppgaver hos både Hilde og Berit. Det eneste sporet av rene grammatikkoppgaver er Hilde sitt første halvår med innlæring, men at grammatikk er en del av nynorskundervisningen på denne måten er heller ikke urimelig å forvente. Det er også lite som tilsier at dette er grammatikk i form av pugging og bøyning i skjema. At lærerne velger å bruke nynorsk på samme måte som de bruker bokmål i norskfaget, kan ha en sammenheng med at de selv har et godt forhold til nynorsk. Når man selv ser nytten i et emne, er det god grunn til å tro at man har motivasjonen til å skape en så god undervisning som mulig.

Inntrykket man får fra lærerne i den tidligere forskningen jeg har tatt opp i denne studien gir ekstra støtte til forrige påstand om at motstand til nynorsk bidrar til mindre variert undervisning. I studiene til Karstad (2015) og Tveito (2019) ser man til sammen ti lærere som deltar. Et fellestrekk med studiene deres, er at lærerne på disse skolene ikke nødvendigvis får frem nynorsk som et bruksspråk. I den ene studien ser man til og med en lærer som helt tydelig har negative holdninger til nynorsk (Tveito, 2019). Det virker også som om de fleste lærerne i disse studiene har et greit forhold til nynorsk, mens noen virker likegyldig, uten at

dette er noe som kan sies sikkert. Man ser likevel tendenser til dette i Tveito (2019) sin studie der lærerne sier de ikke har nok kunnskap om nynorsk og at det på grunn av dette er vanskelig å undervise på grunn av dårlig motivasjon hos elevene. Ut ifra undervisningen på skolene Tveito og Karstad undersøker, ser man det motsatte av det mine informanter skisserer opp. Undervisningen på skolene i Tveito og Karstad sin studie er sterkt preget av tradisjonell grammatikkundervisning, språk og skriveopplæring. Det gis altså ikke noe inntrykk av at nynorsk blir arbeidet med som noe integrert i norskfaget, men heller som noe ved siden av norskfaget, som et eget emne. Uten at man kan si det klart, synes det å være en sammenheng mellom lærerens motstand til nynorsk og en god variert undervisning. Rett og slett fordi det vil være enklere å undervise i noe man føler man selv mestrer og liker. Man kan igjen se den onde sirkelen som ble skissert opp tidligere, der dårlig motivasjon blant lærerne fører til dårlig motivasjon til elevene. En erfaring fra Berit viser også at dette ikke bare er et problem når det kommer til undervisning og motivasjon, men også i et lærerteam som deler fag:

B: Min rolle som lærer er kjempeviktig med tanke på holdninger, tenker jeg. Hvis jeg som lærer bare står og sier: «Ja, jeg vet det, men det er ikke noe vi kan gjøre med det. Vi må ha nynorsk fordi det står i læreplanen. Ferdig med det». Da føler jeg at jeg har tapt. Og der har jeg møtt lærere som sier nettopp det, så da gjør det jobben min også veldig vanskelig hvis vi deler faget for eksempel. Så den er viktig!

Dette utsagnet fra Berit belyser også et tema som har blitt noe underkommunisert i den tidligere forskningen fra kapittel 3.5. Man vet at mye av innstillingen som barn og unge har til nynorsk kommer hjemmefra, men man kan se tendenser i den tidligere forskningen at lærerne undervurderer sin egen rolle (Askeland et al., 2020, s. 82; Einan 2009; Tveito 2019). Lærerne fra Karstad (2015) mener også at foreldrene påvirker elevene i motsatt retning av hva som er ønskelig, men de er klar over at deres ansvar for holdningene til elevene er stort. Dette ser man derimot ikke noe til i studiene til Einan (2009) og Tveito (2019), der lærerne i all hovedsak skylder på foreldre, media og politiske debatter. I Tveito sin studie er lærerne til og med usikre på sin rolle og i hvor stor grad de egentlig påvirker holdningene. Med et slikt utgangspunkt hos lærerne kan det være de har rett, dessverre. Dette kan sies når forskning helt klart viser at lærerens holdninger til nynorsk spiller en avgjørende rolle for læringsutbyttet i sidemålsundervisningen (Skjong, 2011, s. 78).

H: Jeg mener at så lenge situasjonen er som den er i norsk skole så har jo jeg et økt ansvar for å vise frem styrkene til nynorsk og få frem det.

Begge informantene i denne studien ser på sin rolle som viktig med tanke på holdningene til elevene. Som man tidligere har sett, er de også enige om at foreldrene kanskje er de som påvirker elevene mest, men til og med på dette området kan læreren utgjøre en forskjell. I så måte har læreren plutselig en enda større rolle, men denne gangen overfor både elevene og foreldrene. At lærerne i tillegg skal ha ansvaret for holdningene til foreldrene, er mye å forvente, men foreldremøtene kan i dette tilfellet fungere som en god vei inn for å forklare undervisningssituasjonen (Askeland et al. 2020, s. 82). Målet i dette tilfellet bør som Jansson (2011, s. 183) påpeker, være at foreldrene forstår at nynorsk ikke nødvendigvis bare er rent fokus på sidemål, men at det også gir en allsidig opplæring i flere sentrale emner i norskfaget. Om lærerne klarer å etablere en slik forståelse, kan man kanskje merke mindre motstand fra hjemmet. Blir motstanden mindre fra hjemmet har man også fjernet litt av det som alle lærerne, både mine informanter og de fra tidligere studier, mener er den største påvirkningen når det kommer til holdninger til nynorsk. Nå er situasjonen likevel slik at dette i mange situasjoner ikke vil fungere, og foreldrene vil nok i flere tilfeller spørre «hvorfør ikke gjøre det på bokmål?», men som lærer har man denne muligheten for å i hvert fall gi det et forsøk. Får man foreldrene på lag og blir enige om at man jobber for eleven og barnet sitt beste, vil det kanskje være noe som i lengden kan påvirke holdningene i positiv retning.

Om det skulle vise seg å være vanskelig å overbevise foreldrene, har man som lærer likevel et stort ansvar for elevenes holdninger. Som Hilde og Berit sier, er lærerens rolle utrolig viktig ved at man viser entusiasme i nynorskundervisningen og med det får frem styrkene til nynorsk. En slik bevisst holdning hos lærerne vil være en fordel når man ser at norsklærerens måte å snakke om språk og språkbruk på har en betydning (van Ommeren, 2017, s. 166). Lærere, slik som mine informanter, vil i større grad kunne påvirke holdningene til elevene i positiv grad fordi de er bevisst på hvor viktig rollen deres er. Man ser nemlig at dårlige holdninger hos lærere og liten bevissthet rundt egen rolle på ungdomstrinnet kan være en årsak til manglende undervisning i nynorsk, noe som gjør nynorsk til et nedprioritert og utsatt emne i norskfaget (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Jansson, 2011; Berge, 2011). Hvis nynorsk ender som et nedprioritert emne i norskfaget hos lærerne, er det heller ingen grunn til å tro at elevene prioriterer nynorsk. Dette vil med andre ord være en måte å utvikle de negative holdningene elevene ofte har. Betydningen av læreren i dagens skole når det kommer til holdningene er som man ser betydelig. Dette fordi læreren både har en fot inne hos elevene, bør prøve å få en fot inne hos foreldrene og i tillegg er den som styrer all undervisning og hva den skal inneholde. Dette viser at lærerne ikke bør være usikre på viktigheten av egen rolle

når det kommer til holdninger til nynorsk. Lærerne sin rolle er ikke bare viktig, men den er helt nødvendig for at elevene skal kunne få et mer positivt syn på nynorsk.

Om læreren skal klare å gjennomføre alle disse rollene, er det viktig at kompetansen som det ble snakket om i starten av kapitlet er på plass. Lærerutdanningen har de siste årene tatt større grep for å sikre at den faglige kompetansen blir bedre hos lærerstudentene (Prop, L 108 (2019–2020), s. 57). Lærerutdanningen har blant annet gått fra en 4-årig utdanning til en 5-årig integrert masterutdanning. Med dette ønsker man en lærerutdanning som skal utvikle en likestilt mestring av både nynorsk og bokmål, samt en didaktisk kompetanse i begge skriftspråkene, noe Skjong (2011, s. 88) mener er viktig. Dette blir viktig når man tidligere har sett stor skepsis og negative holdninger blant lærerstudenter (Skjong, 2011, s. 78).

Viktigheten av kompetanse blir også understreket i Tveito (2019) sin studie der man ser lærere som ikke føler de har nok kunnskap. Dette er de samme lærerne som undervurderer sin egen rolle som norsklærer, og som underviser på en måte som knytter nynorsk til tradisjonell grammatikkundervisning. Sjansen for at dette er tilfeldig er lite sannsynlig, og derfor er utviklingen av kompetanse svært viktig når man ser hvor stor betydning læreren kan ha for elevenes holdninger til nynorsk. Man får også et inntrykk fra mine informanter at de er to lærere som innehar god kompetanse i nynorsk og som er bevisst på sin rolle som lærer. Det er heller ikke tilfeldig at det er nettopp disse lærerne som varierer undervisningen mer, noe som trolig bidrar til at holdningene ikke er så negative som de kunne ha vært.

5.5 Hva nå?

5.5.1 Et blikk mot fremtiden

Det å si nøyaktig hva som vil skje i fremtiden er umulig, men ved å se på utviklingen de siste årene kan man se tendensene for fremtidens sidemålsundervisning. At nynorskundervisningen har utviklet seg de siste årene, er det lite tvil om, noe de to lærerne gjennom flere utsagn er helt klare på:

H: Det er en forskjell i alle fag og det har skjedd en voldsom utvikling.

H: Mengden lærebok har endret seg og det er jo på grunn av at vi som kollegium har utviklet oss faglig og pedagogisk tenker jeg. I tillegg har det kommet nye påvirkninger og nye retninger innenfor undervisning som på en måte gjør det enklere å lage ting selv som vi synes fungerer bedre.

B: Da jeg startet som lærer var det mye pugg, men det er det ikke så mye av nå lenger.

B: Før styrte lærebøkene undervisningen og det har vi gått bort ifra, men det er lenge

siden. Dette fordi vi har blitt mer obs på å jobbe i tråd med læreplanverket. Så det er ikke kapitlene i ei bok som skal styre hva elevene skal lære.

Det man ser er at det har vært en utvikling og at det fortsatt pågår en utvikling innenfor undervisning i sidemålet. Ut ifra mine informanter, kan det virke som om lærebøkene er på vei ut, men forskning viser likevel at lærebøkene fortsatt holder stand (Blikstad-Balas, 2014, s. 329). Informantene mine trekker også frem at sidemålsundervisningen ikke lenger er like puggebasert som tidligere, noe man ser Hilde trekker frem i kapittel 5.3.1. Litt større endringer er at lærerutdanningen nå er en 5-årig masterutdannelse kontra en 4-årig utdanning slik det var for bare få år siden. Dette er noe som trolig vil påvirke lærerstudentene, og dermed også sidemålsundervisningen i det lange løp. I tillegg til dette har man et nytt læreplanverk som er på vei inn i skolen for fullt. Siden den nye læreplanen først tredde i kraft på ungdomstrinnet fra 1.august 2020 kan man si svært lite om hvordan det påvirker undervisningen, men at det kommer til å påvirke sidemålsundervisningen som all annen undervisning, er ganske sikkert.

Noe som kommer til å påvirke sidemålsundervisningen er at man etter den nye læreplanen ikke lenger har standpunkt i sidemålet etter 8. og 9. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020). Slik jeg ser det, kan dette påvirke sidemålsundervisningen i positiv og negativ retning. Den positive retningen er at man klarer å se nynorsk og norskfaget som det samme, slik som Hilde beskrev det tidligere. Hvis dette blir tilfelle, vil det være positivt på mange måter ved at nynorsk blir integrert som et bruksspråk på lik linje med bokmål. Den negative delen derimot, er at det senker statusen til nynorsk ved at lærerne i verste fall unngår å undervise i nynorsk som sidemål. Dette gjelder spesielt lærere som er motstander av nynorsk fra før. Sjansen for at disse lærerne venter med nynorsk er stor, og dette vil, som det har blitt avdekket tidligere, slå negativt ut på holdningene til elevene. Hvordan dette vil fungere i praksis vet man ikke enda, men man kan anta at det kan ha negative konsekvenser for nynorsk flere steder.

5.5.2 Et steg tilbake, to frem.

Det er interessant å spole tiden litt tilbake og se hvilke endringer man mente burde gjøres tidligere og om disse faktisk har begynt å tre i kraft. Funnene fra Nordal (2004) viser at det man ønsket var sidemålsundervisningen alle tre årene på ungdomsskolen, nynorsk i flere fag enn bare norsk, begynne lese- og skrivetrening tidlig og nynorsk som en integrert del i norskfaget. Ut ifra hva informantene mine tidligere har sagt, ser man at undervisningen ikke nødvendigvis foregår på alle tre trinnene. I så fall har denne utviklingen ikke gått slik som Nordal ønsket, selv om begge lærerne er enig i at man bør begynne tidlig. Denne utviklingen

kan til og med i gal retning hvis det scenarioet jeg skisserte i forrige avsnitt, slår til. Berit har tidligere vært åpen på tanken om at en av bøkene man bruker i samfunnsfag kunne være på nynorsk. Dette gjør at nynorsk brukes over flere fag, men det virker også som om læreren ikke står med makten og at det er skolen som må avgjøre dette. Man ser derimot at nynorsk har blitt mye mer integrert i norskfaget. Dette vises både gjennom mine informanter og gjennom funnene til Blikstad-Balas (2020, s. 156). Man kan dermed si at utviklingen som Nordal (2004) mente var nødvendig, går i ønsket retning. Likevel har man noe å gå på skal man se på hva mine informanter sier, uten at det nødvendigvis er de som kan endre alt dette på egen hånd.

At forholdene ligger til rette for sidemålsundervisning, har man sett gir en positiv effekt på holdningene til elevene (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 14). Med dette menes det at sidemålsundervisningen har en naturlig plass i klasserommet. Noe som bidrar til dette, er lærerens egne holdninger til nynorsk. Mye av den tidligere forskningen viser til variable holdninger blant lærerne, men hos mine informanter har man sett gode holdninger til nynorsk. Når lærerne (Hilde og Berit) har et godt forhold til nynorsk, er det derfor trolig at forholdene ligger mer til rette for elevene i deres sine klasser. Noe annet som kan legge til rette for god sidemålsundervisning er de digitale hjelpemidlene. I kapittel 5.5.1 er begge lærerne klare på at bruken av lærebok har endret seg, i tillegg til at man tidligere har sett at begge i større grad tar i bruk digitale læringsressurser. Som Berit sier det, er det ikke kapitlene i en bok som lenger avgjør hva man skal lære, men heller hva som står i læreplanverket. Hvilke læringsressurser man bruker for å gjennomføre dette står man derimot fritt til å velge. Med en slik utvikling har det ikke bare blitt enklere å finne varierte og gode oppgaver, men med så mange ulike valgmuligheter gjør det også oppgaven til læreren enklere når det kommer til å legge forholdene til rette.

Det man ser er at det åpnes mer opp for andre læringsressurser i skolen (Blikstad-Balas, 2014, s. 329). Inn i fremtiden vil nok denne utviklingen fortsette, og utvalget av digitale læringsressurser vil nok bare bli flere. Det at nynorsk har fått flere digitale læringsressurser, hjelper også lærerne å velge læremidler som kan bidra til god utvikling av lese- og skrivekompetansen, noe som bør være et mål med undervisningen (Jansson, 2011, s. 187). Både Hilde og Berit ser som sagt ut til å ta i bruk disse digitale læringsressursene og er svært opptatt av å bruke gode læringsressurser til å lage egne opplegg. Berit beskriver også at hun bare har gode opplevelser ved å benytte læringsressursene på denne måten. Om elevene

opplever det slik er vanskelig å si, men de har trolig en bedre opplevelse og et større utbytte av denne undervisningen enn om man skulle fulgt lærebøkene sin grammatikkinnlæring. Dette fordi man møter elevene på en arena der de har kompetanse og bruker mye av tiden sin (Eiksund, 2010, s. 44; Sjøhelle, 2011, s. 204). Det kan virke som om lærerne i denne studien har en fremtidsrettet måte å undervise på, noe man kan koble sammen med gode opplevelser. Utviklingen og utgangspunktet for fremtiden er altså godt, men det har seg likevel slik at det er læreren som har siste ordet. Læreren må derfor være oppmerksom på de gode læringsressursene som man både har tilgjengelig nå, men også de gode læringsressursene man kommer til å få i fremtiden.

På grunn av flere tilgjengelig læringsressurser, kan man si at utgangspunktet for undervisning ligger mer til rette nå enn tidligere, og dette er en utvikling som trolig vil fortsette. I denne sammenhengen kan det være interessant å ta opp igjen hva lærerne sier om elevenes tanker om nynorsk i dagens skole:

H: De skolesterke kommer til å svare helt greit, for det syns de. De lese- og skrivesvake elevene mine syns det er helt pyton. Vi har jo hele spekteret innenfor normert undervisning og det er jo elever i klassen min som har 1-er i skriving ikke sant. Da blir det fort en voldsom belastning og i tillegg klare å ha med «eg» og «ikkje» bare.

B: Jeg tror de syns det er helt okey. Så tror jeg noen ikke syns det er greit i det heletatt, men jeg tror de har de samme holdningene til bokmål også på samme måte nesten. Enten så liker du norsk eller så liker du det ikke.

Holdningene i begge klassene virker i dette tilfellet nok så like. Denne forskningen er langt fra nok til at man kan si at det er normalen, men det er ikke urimelig å tro at normalen ligger nært dette. Som jeg nevnte tidligere, synes flere elever at nynorsk er greit, mens man fortsatt har de som misliker det sterkt. Man kan her nok en gang trekke en parallell til Vibe (2005) sin forskning som så at holdningene var svakt negative til nynorsk. Ut ifra utsagnene til Hilde og Berit gir dette et bilde av en noenlunde lik situasjon. Ser man nærmere på Hilde sitt utsagn, kobler hun dette til mestring, og at det er de norskfaglige svake elevene som sitter med de negative holdningene. Som det har blitt nevnt tidligere, er mestring en nøkkel for å bedre holdningene og derfor er det rimelig å si at det har en sammenheng, slik som Hilde skisserer. I et fremtidsperspektiv kan man håpe at alle de unike læringsressursene man har, og kommer til å få, vil være med på å bidra til større mestring også hos de svakere elevene. Om dette skjer vil det være håp for at holdningene hos disse elevene også endrer seg i positiv retning. Berit

sitt utsagn peker i en annen interessant retning der hun mener at elevene gjerne har like dårlige holdninger til norskfaget generelt som til nynorsk. Nynorsk blir gjerne trukket frem av elevene, men dette kan være fordi de må ha noe å skylde på. Om fremtidens norskfag vil hjelpe disse elevene, er usikkert, for elevene vil trolig ikke like alle fagene til enhver tid. Som Berit sa det, enten liker du norsk eller så liker du det ikke.

Inn i fremtiden er det nok vanskelig å bli kvitt de negative holdningene. Undervisningen er annerledes, holdningene er kanskje bedre i dag, og kanskje enda bedre i fremtiden. Likevel virker det som om den svake negative holdningen som Vibe skrev om i 2005 fortsatt gjelder og i så måte vil gjelde fremover. Dette blir støttet opp både gjennom hva mine informanter har sagt og av nyere studier som viser at elevene fortsatt ikke blir eksponert for nok nynorsk gjennom skolen, og at elever som har nynorsk fortsatt velger det bort for bokmål en eller annen gang i løpet av skoleløpet sitt (Stemshaug 2015; Hårstad 2019; Sønnesyn 2020).

6 Oppsummering og veien videre

Problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne studien er følgende:

Hvordan beskriver to norsklærere på ungdomstrinnet sin undervisningspraksis i nynorsk som sidemål?

1. Hvilke holdninger til nynorsk som sidemål kan jeg lese meg frem til ut ifra lærernes beskrivelse av egen praksis?

2. Hvilke holdninger til nynorsk som sidemål har elevene ut fra lærernes beskrivelse.

Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg gjennom to semistrukturerte intervju med to norsklærere på ungdomstrinnet og en analyse av ulike læringsressurser, drøftet funnene opp mot relevant teori og tidligere forskning. I kapittel 2 tok jeg kort for meg nynorskens språkhistorie for å gi dagens situasjon en kontekst. Det man så her var at motstanden til nynorsk alltid har vært til stede, noe som kan ses på som et dårlig utgangspunkt for holdningene til nynorsk. I kapittel 3 tok jeg for meg teori og tidligere forskning som fokuserte på ulike sider ved sidemålsundervisningen. Her ble begrepet tradisjonell grammatikk et viktig begrep. Dette var noe som gikk igjen når man så på negative holdninger til nynorsk. I kapittel 4 presenterte jeg de metodiske valgene jeg har tatt og presenterte forskningsprosessen og informantene. I kapittel 5 har jeg drøftet og analysert svarene fra intervjuene opp mot relevant teori og tidligere forskning.

Et hovedfunn fra kapittel 5 viser en tendens til at man stadig knytter nynorsk og grammatikk sammen. Dette trenger ikke å være et problem i seg selv, men problemet oppstår først når man ser at det er den tradisjonelle grammatikken som forbindes med nynorsk. Mye av teorien og den tidligere forskningen har også vist at dette ikke er en god inngangsmåte for å jobbe med nynorsk. Gjennom svarere fra Hilde og Berit har jeg sett tendenser til at det elevene virkelig ikke liker med nynorsk, er den tradisjonelle skolegrammatikken. Hilde nevnte også eksplisitt at elevene klager når det skal jobbes med grammatikk i klassen hennes, men ikke ellers. At dårlige holdninger knyttes til tradisjonell grammatikk, ser man Berit også mener. Hun prøver med sin undervisning å unngå slike typiske rettskrivings- og bøyingsoppgaver. Med andre ord kan man ut ifra utsagnene til Hilde og Berit, se en sammenheng mellom tradisjonell grammatikkundervisning og negative holdninger i disse to klassene. Et funn fra Berit sin undervisning har også vist at holdningene ikke i samme grad kommer til syne når man jobber mer variert i sidemålsundervisningen, og på denne måten normaliserer nynorsk på lik linje med andre emner i norskfaget.

Tendensene som viste seg fra den tidligere forskningen jeg tok opp i kapittel 3.5, er at lærerne kanskje undervurderte sin egen rolle når det gjelder å påvirke holdningene til elevene. Man ser gjennom studien stor enighet i at foreldrene spiller en nøkkelrolle. At lærerens rolle kanskje er vel så viktig, tok jeg for meg i kapittel 5.4 da jeg så på alle de ulike måtene læreren påvirker elevene på. Både Berit og Hilde viste en litt annen bevissthet rundt dette enn lærerne jeg presenterte i forskningen i kapittel 3.5. Begge informantene i denne studien var helt klare på at deres rolle som lærer var veldig viktig. Hvilke holdninger som kommer til syne i sidemålsundervisningen blir i stor grad læreren sitt ansvar, og intervjuene viser at både Hilde og Berit er bevisst på dette. Dette er et ansvar de også tar på alvor. En tendens gjennom kapittel 3.5, er gjerne at lærerens egne holdninger har en del å si for hvordan de tenker om egen rolle.

I denne studien har jeg også sett to lærere som mer eller mindre har gått bort fra lærebøkene. Lærebøkene har blitt erstattet av digitale læringsressurser og egne opplegg laget av lærerne selv. Lærebøkene jeg har tatt for meg i denne studien har også blitt betraktet som svært dårlige av lærerne, og mye av dette støtter jeg gjennom drøftingen og analysen. Tradisjonell grammatikk er gjerne noe man har sett igjen i lærebøkens kapitler knyttet til nynorsk. I så tilfelle har man sett at en bortgang fra bøkene kan være positivt for holdningene til elevene. Dette fordi man gjennom denne studien har sett en sammenheng mellom negative holdninger og tradisjonell skolegrammatikk. At digitale læringsressurser har tatt plassen til de fysiske lærebøkene, har dermed gitt lærerne et annet utgangspunkt for å jobbe med nynorsk, og dermed et annet utgangspunkt for holdningene i sidemålsundervisningen. Likevel er det viktig å trekke frem det Blikstad-Balas (2014, s. 340) påpeker, nemlig at læringsressursene i seg selv ikke nødvendigvis er gode, men at lærerens bruk av dem spiller en betydelig rolle.

Kort oppsummert beskriver lærerne sin undervisningspraksis som noe helt annet enn det bildet jeg hadde av sidemålsundervisningen, der tradisjonell grammatikk dominerte stort. Lærerne er, ut fra sine beskrivelser, svært opptatt av å integrere nynorskundervisningen inn i resten av norskfaget og ønsker å vise frem flere gode sider med nynorsk. Likevel finnes det fortsatt negative holdninger knyttet til sidemålsundervisningen på disse skolene. De fleste negative opplevelsene knyttes gjerne opp mot tradisjonell grammatikk, mens arbeid med nynorsk i andre kontekster blir godt mottatt av elevene på disse to skolene. Det som er klart, er at det er mye som påvirker holdningene til elevene i dagens samfunn. Tendensene fra studien viser likevel at grunnholdningen gjerne kommer hjemmefra, mens den utvikles i større grad på skolen. Hvilke holdninger som kommer til syne velger jeg igjen å trekke tilbake til et

begrep jeg introduserte i innledningen, nemlig eksponering. Det at elevene blir eksponert for nynorsk har uten tvil mye å si for holdningene de utvikler til nynorsk, men det er også viktig at man som lærer passer på at man blir eksponert på riktig måte. Med andre ord må man ikke bare møte mye nynorsk, man bør møte det i varierte og spennende kontekster. En slik tilnærming vil trolig ikke bare gagne sidemålsundervisningen, men trolig også norskfaget som helhet.

Gjennom alle årene på lærerutdanningen har jeg både sett og opplevd et innskrenket syn på hva sidemålsundervisningen innebærer. Jeg håper at jeg med denne studien kan bidra til et utvidet syn på dette, og at sidemålsundervisningen kan være så mye mer enn bare tradisjonell grammatikkundervisning, slik man ser mye av i lærebøkene. Jeg håper også at nye lærerstudenter som kommer med det samme synet jeg møtte fra mine medstudenter, finner inspirasjon i at nynorsk ikke nødvendigvis er det de opplevde det som. Holdningene som kommer til syne i sidemålsundervisningen kommer gjerne frem når elevene finner noe utfordrende og kjedelig. Med dagens læringsressurser og unike muligheter har man et helt annet utgangspunkt for å drive variert og god sidemålsundervisning.

Jeg har i denne studien sett på ulike læringsressurser og intervjuet to lærere med tanke på sidemålsundervisning. I en studie som dette der man fokuserer på lærerens meninger om sidemålsundervisning og holdninger til nynorsk, har man flere ulike måter å forske videre på. Jeg har i mitt tilfelle aldri snakket med noen elever om dette temaet, og en videre vei etter dette prosjektet kunne derfor vært å involvere elever i større grad. Jeg har tidligere nevnt at spørreundersøkelser har vært populært i slike studier, og dette er også noe man kan benytte i videre forskning. I et slikt tilfelle kan man fra elevens synsvinkel finne ut hva de egentlig synes om sidemålsundervisningen og nynorsk. Med en spørreundersøkelse får man også muligheten til å utvide utvalget sitt uten at det blir en stor mengde ekstra arbeid for forskeren selv. I tillegg kan man få eksplisitte svar på hva elevene selv setter pris på ved undervisningen. En annen måte å ta denne studien videre på er å faktisk gå inn i klasserommet. På denne måten får man forsket på både lærerne og elevene samtidig ved at man faktisk kan observere en eller flere norsktimer der nynorsk er tema. Det er med andre ord flere veier å gå videre, og alle disse mulighetene er interessante på hver sin måte.

Litteraturliste

- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behavior* (2nd ed.). Open University Press.
- Askeland, N., Falck-Ytter, C. & Ertzeid, I. (2020). *Nynorsk på nytt*. Fagbokforlaget
- Balsvik E. & Solli S. M. (Red.). (2018). *Introduksjon til samfunnsvitenskapene* (3. utg.). Universitetsforlaget
- Befring, A. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg.). Samlaget
- Bjørhusdal, E. (2018). Ei språkhistorie om ungdomsskolen. I A.-K. Helland, E. Bugge, E. Bjørhusdal & J. O. Fretland (Red.), *Å skrive nynorsk og bokmål: nye tverrfaglege perspektiv* (s. 157–177). Det Norske Samlaget
- Blikstad-Balas, M. (2014). Lærebokas hegemoni – et avsluttet kapittel? I R. Hvistendahl & A.Roe (Red.), *Alle tiders norskdidaktiker: Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen*. (s. 325–347). Novus Forlag
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene: Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget
- Brunstad, E. (2018). Kan sidemålet fremje djupnelæring?: Prinsipielle og teoretiske perspektiv på toskriftsopplæringa. I A.-K. Helland, E. Bugge, E. Bjørhusdal & J. O. Fretland (Red.), *Å skrive nynorsk og bokmål: nye tverrfaglege perspektiv* (s. 129–157). Det Norske Samlaget
- Brøseth, H. & Nygård, M. (2019). Grammatikkdidaktikk. I H. Brøseth, K. M. Eide, T. A. Åfarli (Red.). *Språket som system: Norsk språkstruktur* (s. 337–371). Fagbokforlaget
- Cohen, L., Morrison, K. & Manion, L. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge
- Eiksund, H. (2010). *Med nynorsk på leselista: Ein komparativ studie av lesevanar blant ungdommar på Sunnmøre og i Trøndelag* [Masteroppgave]. Høgskulen i Volda
- Einan, A. (2009). *Nynorsk eller spynorsk?: En didaktisk studie av holdninger til og undervisningspraksis i nynorsk som sidemål* [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige Universitet
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget
- Guldal, T. M. & Otnes, H. (2011). Om grammatikkundervisning. I T. M. Guldal & H. Otnes (Red.), *Grammatikkundervisning* (s. 9–19). Tapir Akademisk Forlag
- Halliday M.A.K (2004) *An introduction to functional grammar*. (3rd ed.). Oxford University Press Inc

- Haug, P. & Mausestaden, S. (2019). Å være lærer. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærer i skolen 5-10: Lærerarbeid og læringsmiljø* (s. 17–47). Cappelen Damm Akademisk
- Haugen, E. (1969). *Riksspråk og folkemål: norsk språkpolitikk i det 20. århundre*. Universitetsforlaget
- Haugland, K., Ramsdal, L., Vikør, L. S. & Worren, D. (1992). Den nasjonale revolusjonen. I O. Almenningen, T. A. Roksvold, H. Sandøy, L. S. Vikør (Red.), *Språk og samfunn gjennom tusen år: Ei norsk språkhistorie* (s. 64–108). Universitetsforlaget
- Jahr, E.H. (1994). *Utsyn over norskspråkhistorie etter 1814*. Novus
- Jansson, B. K. (2011). Den gode praksisen på ungdomssteget. I B. K. Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk = Nynorsk og bokmål: Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s. 179–203). Det Norske Samlaget
- Jansson, B. K. (2011). Nynorsk som sidemål på ungdomstrinnet: Korfor det, da? I B. K. Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk = Nynorsk og bokmål: Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s. 162–179). Det Norske Samlaget
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt
- Karstad, A. K. (2015). *Nynorsk som sidemål i Tromsø: En holdningsstudie blant elever og norsklærere på ungdomstrinnet* [Masteroppgave]. Norges Arktiske Universitet.
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i Norsk: Metodeboka 2* (s. 26–50). Universitetsforlaget
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk
- Maagerø, E. (1999). Hallidays funksjonelle grammatikk – en presentasjon. I K. L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J. R. Martin* (s. 33–63). Oslo: Universitetsforlaget.
- McGroarty, M.E. (2010). Language and ideologies. I N. H. Hornberger & S. L. McKay (Red.), *Sociolinguistics and language education. Multilingual matters*.
- Meld. St. 23 (2007–2008). *Språk bygger broer – Språkstimulering og språkoppfølging for barn, unge og voksne*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008-/id512449/?ch=5>
- Meld. St. 35 (2007–2008). *Mål og mening – Ein heilskapleg norsk språkpolitikk*. Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-35-2007-2008-/id519923/?ch=1>

- Myhill, D. & Jones, S. M. (2015). *Conceptualizing metalinguistic understanding in writing*. Culture and Education.
<https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2941&context=sspapers>
- Mæhlum, B. (2020). *Konfrontasjoner: Når språk møtes* (2. utg.). Novus Forlag
- Målloven. (1980). *Lov om målbruk i offentlig teneste* (LOV-1980-04-11-5). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1980-04-11-5>
- Nesse, A. (2013). *Innføring i norsk språkhistorie*. Cappelen Damm akademisk
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i Norsk: Metodeboka 2* (s. 50–68). Universitetsforlaget
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskningsprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i Norsk: Metodeboka 2* (s. 12–26). Universitetsforlaget
- Nordal, A. S. (2004). *Nynorsk i bokmålsland: Ei gransking av undervisningspraksis og haldningar til nynorsk som sidemål i ungdomsskolen i Bærum* (Arbeidsrapport nr. 161). https://bravo.hivolda.no/hivolda-xmlui/bitstream/handle/11250/2558022/arb_161.pdf?sequence=1
- Nordal, A. S. (2011). Nynorsk som hovudmål. I B. K. Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk = Nynorsk og bokmål: Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s. 109–136). Det Norske Samlaget
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Prop. 108 L (2019–2020). *Lov om språk (språkloven)*. Kulturdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/92c0cb2b20ba4d2aac3c397c54046741/nno/pdfs/prp201920200108000dddpdfs.pdf>
- Sjøhelle, K. K. (2011). Ei digital tilnærming til nynorskundervisninga. I B. K. Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk = Nynorsk og bokmål: Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s. 203–219). Det Norske Samlaget
- Sjøhelle, K. K. (2016). *Å skrive seg inn i språket: Ein intervensjonsstudie av nynorsk sidemålsopplærings for videregående trinn* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo

- Sjøhelle, K. K. (2020). Grammatikk og skriveopplæring – ei problematisk kopling eller ein grunn til nytenking i arbeid med nynorsk som sidemål. I G. K. Juuhl, S. J. Helset, E. Brunstad (Red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 235–258). Cappelen Damm Akademisk
- Skjong, S. (2011). Lærerkompetanse: nøkkelen til god nynorskopplæring. I B. K. Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk = Nynorsk og bokmål: Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s. 77–109). Det Norske Samlaget
- Skjong, S. & Vederhus, I. (2008). Synleg og meir nynorsk = betre nynorsk: Utvikling av literacy på norsk, bokmål og nynorsk, for alle elver på barne- og ungdomstrinnet. I M. E. Nergård & I. Tonne (Red.), *Språkdiraktikk for norsklærere: Mangfold av språk og tekster i undervisningen* (s. 145–158). Universitetsforlaget
- Skrivesenteret. (2013, 14. juni). *Skrivetrekanen*.
<http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivetrekanen-videoforedrag-med-jon-smidt-ny/>
- Solheim, R. (2013). Å arbeide med og på nynorsk. I J. Smidt (Red.). *Norskdiraktikk – ei grunnbok* (2.utg., s. 198–207). Universitetsforlaget
- Solheim, R. & Hårstad, S. (2017). Det norske språklandskapet: variasjon i tale og skrift. I M. A. Igland & M. Nygård (Red.). *Norsk 5–10: Språkboka* (s. 169–182). Universitetsforlaget
- Språkloven. (2021). *Lov om språk* (LOV-2021-05-21-42). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-05-21-42?q=spr%C3%A5kloven>
- Språkrådet. (2015). *Undersøkelse av bruken av bokmål og nynorsk – rapport til KUD*.
<https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/rapporter-og-undersokelser/undersokelse-av-bruken-av-bokmal-og-nynorsk---rapport-til-kud-2015.pdf>
- Stemshaug, A. (2015). *Å vere nynorskelev i ei bokmålsverd: Ein kvalitativ kasusstudie av nynorskelever sitt forhold til eige hovudmål* [Masteroppgave]. Høgskolen i Sør-Trøndelag.
- Sønnesyn, J. (2020). Skulen som språkplanleggar: Kva seier ungdomsskuleelever om vilkåra for å læra nynorsk som hovudmål?. I G. K. Juuhl, S. J. Helset, E. Brunstad (Red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 203–233). Cappelen Damm Akademisk
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget

- Thorsen, K. (2016, 21. februar). Janne Bondi Johannssen om å gjøre nynorsk valgfritt: - En fornærmelse mot vår kultur. *Budstikka*. <https://www.budstikka.no/asker/janne-bondi-johannessen-om-a-gjore-nynorsk-valgfritt-en-fornaermelse-mot-var-kultur/90355!/?fbclid=IwAR1ECmEQPQV3uZuRVHXJwh78j-CfPGuGNOQsfmHa84pYvIM8exbcDjcKHkQ>
- Torp, A. & Vikør, L. S. (1993). *Hovuddrag i norsk språkhistorie*. Notam Gyldendal
- Tveito, A. I. (2019). «Jeg skjønner at dere ikke liker det»: En komparativ undersøkelse av holdninger og praksis blant norsklærere i sidemålsopplæringen [Masteroppgave]. Universitetet i Agder
- Tønnesen, E. S. (2013). Læreboka som kunnskapsdesign. I N. Askeland, E. Maagerø & B. Aamotsbakken (Red.), *Læreboka: Studier i ulike læreboktekster*. Akademika Forlag
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Kartlegging av sidemålsundervisningen på 10. trinn og VK1, allmennfaglig studieretning – Resultater fra en nasjonal undersøkelse blant elever, norsklærere og rektorer*. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/sidemalsrapport_siste.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kompetansemål og vurdering (NOR01-06)*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111>
- Van Ommeren, R. (2017). Språkets symbolkraft: språkholdninger og språklige ideologier. I M.-A. Igland & M. Nygård (Red.), *Norsk 5–10: Språkboka* (s. 153-168). Universitetsforlaget
- Vangsnes, Ø. A. (2018). Den norske språkstoda i tospråksperspektiv: Variasjon i språkkompetanseprofilar. I A.-K. Helland, E. Bugge, E. Bjørhusdal & J. O. Fretland (Red.), *Å skrive nynorsk og bokmål: nye tverrfaglege perspektiv* (s. 77–97). Det Norske Samlaget
- Vannebo, K. I. (2005). «Det almindelige Bogsprog» i 1905 – dansk eller norsk?. https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/2005/Spraaknytt_4_2005/Bogsprog/
- Vibe, N. (2005). *Holdninger til nynorsk blant grunnkurselever i Oslo* (Arbeidsnotat 26/2005). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/283349/NIFUSTEPArbeidsnotat2005-26.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lærebøker:

Øygarden, B. (2008). *8-10 Kontekst: Nynorskboka*. Gyldendal

Blichfeldt, K., Heggem, T. G. & Larsen, E. (2011). *8-10 Kontekst: Basisbok*. Gyldendal

Asdal, F. A. & Justdal, H. (2008). *NB!: Norsk boka 10*. Cappelen Damm Akademisk

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Spørsmål knyttet til generell undervisning i og på nynorsk.

- Når du vanligvis skal ha en undervisning der nynorsk inngår, markeres dette i noen grad?
 - > Blir det gjort forskjell på en undervisningstime på bokmål og nynorsk?
 - > Elevene utfordret på noen måte i forkant?
- Hvilke reaksjoner gir elevene når de vet de skal jobbe med nynorsk? God/dårlig, hva tror du er grunnen til dette?
- Drar du inn elevenes talemål i sidemålsundervisningen?
- Hva gjør du for å skape motivasjon for elevene når man skal jobbe på nynorsk?
- Vanligvis ser man i læreverkene at grammatikk har stort fokus når det kommer til nynorsk. Hva legger du mest vekt på når undervises i og på nynorsk. Hvorfor? (Normativ vs deskriptiv) -> Hva legger du i en grammatikktime i nynorsk? (utdyp)
 - > Gir dette positive/negative holdninger mot nynorsk? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Har du/dere større prosjekter der nynorsk er tema/målform? Utdyp. (Hvilke type prosjekter)
 - > Hvis nei (og ja): Har du noen prosjektet du ønsker å gjennomføre på nynorsk eller noe du tenker kunne vært interessant å gjennomføre som ikke har blitt gjort?
- Er det tilgang på skjønnlitteratur på nynorsk og blir dette benyttet?
- Når mener du man bør begynne å undervise i og på nynorsk? Og når føler du at man faktisk begynner?
 - > Føler du dette har noe å si for de positive/negative holdningene som elevene har?
- Hvor mye tid brukes det på undervisning i og på nynorsk i løpet et skoleår på denne skolen?
 - > Skulle du ønske det var mer eller mindre? Hvorfor?
- Blir nynorsk benyttet i andre fag enn norsk ved denne skolen? Hvorfor/hvorfor ikke?
 - > tror du dette gjør/hadde gjort en forskjell når det kommer til holdninger mot nynorsk?

- Er det forskjell nå kontra før med tanke på nynorskundervisning?
-> Del gjerne opplevelser/erfaringer fra ulike skoler du har undervist på evt samme skolen fra tidligere.
- Er det lagt opp noe annet fokus nå som det har kommet ny læreplan?

Spørsmål knyttet til lærebok/læreverk

- Hva synes du om lærebøkene og læreverkene du som lærer har tilgjengelig når det kommer til nynorsk?
-> Hva er bra? Kunne noe vært bedre?
- Føler du som lærer at læreboken styrer mye av det som læres om nynorsk? Hva med norskfaget generelt?
-> Hva ønsker du skal ha fokus når det kommer til nynorsk?
- Hvilke læreverk bruker du? (Hvorfor).
- Har du jobbet på en annen skole som brukte et annet læreverk? Hvordan fungerte det tidligere?
- Har mengden bruk av lærebok endret seg noe i årene du har jobbet som lærer?
Hvorfor/Hvorfor ikke?

NB! Norsk boka 10

- Bruker du læreboka i stor eller liten grad (norskfaget generelt og nynorsk)
-> liten grad: Hvorfor går du vekk fra læreboka, hva gjør at du benytter nettopp de andre læreverkene i stedet?
->Hva skulle til for at du ville brukt læreboka? Hva er viktig å ha med?
- Syns du læreboka burde blitt bygget opp annerledes med tanke på mengde, innhold eller annet knyttet til nynorsk?
-> Ser man bort fra et kort historisk riss av språkhistorien så er nynorsk i NB kun tema under overtemaet SKRIVE, hva er din mening om dette?
- **Nynorsk boka:** Du sa at når du jobber med grammatikk og syntaks så bruker du nynorsk boka fra kontekst. Hvorfor bruker du nettopp denne boka til disse oppgavene og ikke NB 10?
-> Brukes boka til andre oppgaver enn syntaks og grammatikk? Hvorfor denne boka/Hvorfor ikke?
- Du sa du prøver å ha nynorsk som en integrert del av norskundervisningen. Hvordan utføres dette i praksis og hvordan syns du det fungerer? (DELE OPP)

-> Er dette en grunn til at du går utenfor læreboka med tanke på at nynorsk blir mer markert der?

Kontekst 8-10 Basisbok.

- Bruker du læreboka i stor eller liten grad? (norskfaget generelt og nynorsk?)
 - > Liten grad: Hvorfor går vekk fra læreboka, hva gjør at du benytter andre læreverk og ressurser i stedet?
 - > Hva skulle til for at du ville brukt læreboka? Hva er viktig for deg i sidemålsundervisninga?
- Bruker du læreboka til andre deler av norskundervisningen? Hvorfor på andre deler/ Hvorfor blir den ikke brukt?
- Nynorsk i Basisboka er langt bak i boka. Kan dette ha noe å si for når nynorsk blir et tema på skolene?
- Syns du læreboka burde blitt bygget opp annerledes med tanke på mengde, innhold eller annet knyttet til nynorsk?
- Fokuset i kontekst er ordklasser med påfølgende oppgaver. Hvordan fungerer dette oppsettet mener du?
- *Her kommer flere spørsmål knyttet til ressurser som denne læreren bruker (går så og si kun utenfor læreboka i sidemålsundervisning)*

Spørsmål knyttet til holdninger til nynorsk

- Hva er dine personlige erfaringer knyttet til nynorsk?
 - > Hovedmål/sidemål, hvordan var forholdet som liten kontra nå? Har noe endret seg? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvorfor tror du at dårlige holdninger til nynorsk oppstår hos elevene?
 - > Hva kan være med å bidra til dette? (Sosiale medier, venner osv)
- Hvilken rolle føler du at norsklæreren har med tanke på holdninger mot nynorsk.
 - > Hvilke holdninger har du selv til nynorsk nå og viser du dette på noen måte?
- Hva føler du at du som lærer gjør for å skape motivasjon rundt arbeid med og på nynorsk?
 - > Føler du at du oppnår det du ønsker? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva mener du er gode bidragsfaktorer for å unngå/forebygge dårlige holdninger mot nynorsk?

- Tror du nynorsk er en del av hverdagen til elevene som går på denne skolen her? Gjør skolen en jobb for at nynorsk er en del av hverdagen til eleven?
-> Hva har dette å si for holdningene?

Hva er det første elevene tenker på når de hører nynorsk

->Hva tror du elevene synes om nynorsk? (Litt mer i detalj)

->Hvorfor og hvordan har det blitt slik?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Nynorsk praksis i skolen – ideologier om skriftspråket”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *se på nynorsk undervisning og holdninger ved hjelp av intervju og lærebokanalyse*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å se på nynorsk praksis i skolen. Med dette innebærer det at jeg ønsker å finne mer ut om nynorskundervisningen på skolen, holdningene til nynorsk i skolen og lærebøkene/læreverkene i skolen. Dette vil bli gjort på ved hjelp av intervju av lærer og analyse av aktuelle lærebøker og andre læreverker læreren benytter. En foreløpig problemstilling til prosjektet er som følger: ««Hvordan er to skoler sin praksis knyttet til nynorsk og hvordan påvirkes ideologiene om skriftspråk av denne praksisen?»». Dette er nok en problemstilling som vil bli endret i en retning litt mer mot lærebøker, men som inntil videre gir et lite innblikk i hvordan oppgaven kan se ut. Prosjektet som kort skisseres over er en mastergrad i norskdidaktikk 5.-10. trinn.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU i Trondheim er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er lærer på en skole i et område jeg ønsker å undersøke. I dette prosjektet vil jeg undersøke to skolen der nynorsk er sidemål. Som lærer får du spørsmålet om å delta på bakgrunn av at du underviser i norsk på det jeg anser som aktuelt klassetrinn for mitt prosjekt.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det å stille opp til et enkelt intervju. Intervjuet kan selv tilpasses å skje når du som lærer føler du har best tid. I intervjuet

kan du forvente deg ulike spørsmål knyttet til nynorsk praksis, både egne erfaringer og nåværende praksiser hos skolen. Det vil i tillegg bli stilt spørsmål knyttet til ideologier knyttet til nynorsk og lærebøkene/læreverkene dere bruker på skolen deres. Intervjuet vil jeg tro varer imellom 15-30 minutter. Lydopptak og notater vil bli benyttet i intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Samtykke kan trekkes via e-post, ansikt til ansikt eller en annen valgfri kommunikasjonsform.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun jeg og veileder (ved behov) som vil ha tilgang til innsamlet data.
- I innsamlet data vil jeg erstatte navn og eventuelle kontaktopplysninger med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamateriale kommer jeg til å lagre på i et lagringsområde fra NTNU som heter NICE-1 som gir bedre skjerming av data og dermed større sikkerhet.
- Den eneste personopplysningen om deg som vil være med i oppgaven er hvilket trinn du jobber på og i hvilket fylke. Det vil derfor være svært vanskelig å gjenkjenne deg som deltaker når oppgaven blir publisert. Opplysninger som navn, alder, interesser eller lignende vil ikke være relevant for oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mot slutten av mai 2021. Ved prosjektslutt vil eventuelle personopplysninger og opptak bli slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *NTNU* ved prosjektansvarlig Stian Langvatn Aakre [kontaktinformasjon fjernet] og veileder Trygve Kvithyld [kontaktinformasjon fjernet]

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

student

Stian Langvatn Aakre

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Nynorsk praksis i skolen – ideologier om skriftspråket», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Nynorsk praksis i skolen - ideologier om skriftspråket. (foreløpig tittel)

Referansenummer

401799

Registrert

22.09.2020 av Stian Langvatn Aakre - stialaa@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Trygve Kvithyld, [kontaktinformasjon fjernet]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Stian Langvatn Aakre, [kontaktinformasjon fjernet]

Prosjektperiode

28.09.2020 - 25.05.2021

Status

26.01.2021 - Vurdert

Vurdering (2)

26.01.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 13.01.2021.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 26.01.2021. Behandlingen kan fortsette.

ENDRINGER

- Observasjon bortfaller. Data vil registreres gjennom intervju.
- Dato for prosjektslutt er endret til 25.05.2021
- Informasjonsskrivet er oppdatert i tråd med endringene.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

08.10.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 08.10.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG Utvalg 2. Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna/elevne. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som foresatte kan trekke tilbake. Barna/elevne vil også samtykke til deltakelse.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

Utvalg 1. Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte og de foresatte til elevene vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

